

# DEĞERLER EĞİTİMİ

EĞİTİMDE FARKLILIK VE KATILIM HAKKI

DERLEYENLER Ayhan Kaya, Gülperi Vural, Aslı Aydın

AB ENSTİTÜSÜ

JEAN MONNET

MÜKEMMELİYET MERKEZİ

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

Avrupa Değerleri Hayat  
Boyu Öğrenme Etiketsiz  
Eğitim Sınav Odaklı Eğitim  
Çocuklar ve Demokratik  
Eğitim Çocuk Katılımı  
Gençlik Çalışmaları Eşit  
Vatandaşlık Kadın Hakları  
Pedagojik Uygulamalar



# DEĞERLER EĞİTİMİ

## EĞİTİMDE FARKLILIK VE KATILIM HAKKI

DERLEYENLER

AYHAN KAYA - GÜLPERİ VURAL - ASLI AYDIN



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI



Erasmus+



Hayatboyu  
Öğrenme  
Programı

## DEĞERLER EĞİTİMİ

### EĞİTİMDE FARKLILIK VE KATILIM HAKKI

DERLEYENLER AYHAN KAYA - GÜLPERİ VURAL - ASLI AYDIN

BU PROJE İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ, TC MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, İSTANBUL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VE ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI TARAFINDAN AVRUPA KOMİSYONU, AVRUPA BİRLİĞİ HAYAT BOYU ÖĞRENME PROGRAMI, JEAN MONNET PROGRAMI KAPSAMINDA SAĞLANAN HİBEYLE GERÇEKLEŞTİRİLMİŞTİR. BU KİTAPTA İFADE EDİLEN GÖRÜŞLER VE YORUMLAR YAZARLARA AİT OLUP, AVRUPA KOMİSYONU, İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ, TC MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, İSTANBUL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VE ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI SORUMLU DEĞİLDİR.

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI 556  
EĞİTİM 7

ISBN 978-605-399-447-3

1. BASKI İSTANBUL, MAYIS 2016

© BİLGİ İLETİŞİM GRUBU YAYINCILIK MÜZİK YAPIM VE HABER AJANSI LTD. ŞTİ.  
YAZIŞMA ADRESİ: İNÖNÜ CADDESİ, No: 43/A KUŞTEPE ŞİŞLİ 34387 İSTANBUL  
TELEFON: 0212 311 64 63 - 311 61 34 / FAKS: 0212 297 63 14 • SERTİFİKA No: 11237

[www.bilgiyay.com](http://www.bilgiyay.com)

E-POSTA [yayin@bilgiyay.com](mailto:yayin@bilgiyay.com)

DAĞITIM [dagitim@bilgiyay.com](mailto:dagitim@bilgiyay.com)

YAYINA HAZIRLAYAN CEM TÜZÜN

TASARIM MEHMET ULUSEL

DİZGİ VE UYGULAMA MARATON DİZGİEVİ • [www.dizgievi.com](http://www.dizgievi.com)

DÜZELTİ REMZİ ABBAS

DİZİN BELGİN ÇINAR

BASKI VE CİLT MEGA BASIM YAYIN SAN. VE TİC. A.Ş.

CİHANGİR MAH. GÜVERCİN CAD. No: 3/1 BAHA İŞ MERKEZİ, A BLOK KAT 2 AVCIILAR İSTANBUL

TELEFON: 0212 412 17 00 / FAKS: 0212 422 11 51 • SERTİFİKA No: 12026

Istanbul Bilgi University Library Cataloging-in-Publication Data

A catalog record for this book is available from the Istanbul Bilgi University Library

Değerler eğitimi: eğitimde farklılık ve kadın hakkı / derleyenler Ayhan Kaya, Gülperi Vural, Aslı Aydın.

253 pages, 31 charts, 9 maps, 7 table, 2 pict, 16x23 cm.

Includes bibliographical references and index.

ISBN 978-605-399-447-3

1. Values –Study and teaching –Turkey. 2. Ethics –Education –Turkey. 3. Education –Aims & Objectives.

4. Teachers –Training of. 5. Cultural property –Protection –Moral and ethical aspects.

6. Women's rights –Turkey. 7. Kreuzberg (Berlin, Germany) –Ethnic relations.

8. Refugees, Syrian –Turkey. 9. Education –Research –Turkey. 10. Intercultural education –Europe.

I. Kaya, Ayhan. II. Vural, Gülperi. III. Aydın, Aslı.

LC315.T9 D44 2016



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ  
AVRUPA BİRLİĞİ ENSTİTÜSÜ  
JEAN MONNET MÜKEMMELİYET MERKEZİ

**DEĞERLER EĞİTİMİ**  
**EĞİTİMDE FARKLILIK VE KATILIM HAKKI**

DERLEYENLER  
AYHAN KAYA - GÜLPERİ VURAL - ASLI AYDIN

*Öğrencilerimize ve öğretmenlerimize...*

# İçindekiler

- xi Şekil, Grafik ve Tablo Listesi
- xv Derleyenler ve Yazarlar
- xix Önsöz

## 1 BİRİNCİ BÖLÜM Avrupa Değerleri

- 3 1 Avrupa Değerler Atlası:  
Avrupa Perspektifinden Değerler Tartışması  
**UWE KRAUSE**
  - 3 Avrupa Değerler Araştırması ve Avrupa Değerler Atlası
  - 8 Avrupa Değerler Atlası'nın Web Sitesi
  - 11 Web Sitesindeki Öğretim Stratejileri Derslerde  
Nasıl Kullanılabilir?
  - 15 Örnek 1: Aile
    - 15 Dersin Temeli
  - 17 Örnek 2: Çevre
    - 17 Dersin Temeli

## 25 İKİNCİ BÖLÜM Öğretmen Araştırması Sonuçları

- 27 2 AB Komisyonu Hayat Boyu Öğrenme Programı  
“Okulda Avrupa Değerleri” Projesi  
Öğretmen Bilgi Araştırması  
**AYHAN KAYA**
  - 27 Giriş
  - 28 Araştırmanın Yöntemi
  - 28 Ulusal ve Küresel Bağlam
  - 30 Euro Krizi, Kemer Sıkma, Göç ve İslâmofobyaya
  - 31 AB-Türkiye İlişkileri
  - 34 Temel Bulgular
  - 36 Demografik Bilgiler
  - 40 Türkiye'nin AB Üyeliğinin Değerlendirilmesi
  - 46 Avrupalılar ve AB Hakkında  
Değerlendirmeler, Değerler
  - 54 Yurtdışı Deneyimi
  - 56 Sonuç

- 61 3 “Etiketsiz Eğitim” Projesi Eğitimleri Hakkında Öğretmen Görüşleri**  
**SONNUR ÖZEL - E. EKİN ÇAPAR**  
61 Giriş  
66 Yöntem  
66 Çalışma Grubu  
66 Veri Toplanması ve Analizi  
67 Etiketsiz Eğitim Projesi Eğitimlerine Katılan Öğretmenlerin Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular  
71 Öğretmenlerin Devlet Koruması Altındaki Çocuklarla İlgili Duygularına İlişkin Bulgular  
75 Sonuç, Tartışma ve Öneriler
- 77 4 “Öğrenen Lider Öğretmen” Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim, Sınıf Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Becerileri Üzerine Etkisi**  
**SONNUR ÖZEL - E. EKİN ÇAPAR - ÖZNUR TOPER**  
77 Giriş  
81 Yöntem  
81 Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği  
82 Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği  
82 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması  
82 Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği Bulguları  
84 Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Bulguları  
84 Sonuçlar ve Tartışma
- 87 5 Merkezi Sınav Odaklı Eğitim Sisteminde Beden Öğretmeni Olmak: Beden Eğitimi Öğretmenleri Deneyimleri**  
**HAKAN YÜCEL - DEMET LÜKÜSLÜ**  
87 Giriş  
89 Beden Eğitimi Tarihi ve Beden Eğitiminin Rolü  
92 Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Deneyimleri  
102 Sonuç

## 105 ÜÇÜNCÜ BÖLÜM Çocuklar ve Demokratik Eğitim

### 107 6 Çocuk Algısı ve Çocuk Katılımı

**FETHİYE ERBİL**

- 107 Giriş
- 108 Çocuk Algısı ve Tanımı
- 110 Çocuk Algısında ve Tanımında Meydana Gelen Değişimler
- 113 Çocuk İhtiyaçları
- 116 Çocuk Katılımı ve Çocuğu Dinleme
- 118 Çocuğun Katılım Hakkı
- 120 Sonuç: Çocuk Katılımını Artırmak İçin Öneriler

### 127 7 Türkiye’deki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Çocuklar

**AYŞE BEYAZOVA - MELDA AKBAŞ**

- 127 Giriş
- 128 Türkiye’deki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Çocuklar
- 130 Araştırma: Yöntem, Kapsam ve Analiz
- 132 Okula Kayıt Süreci
- 134 Okulda Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımlar
- 138 Dil Bariyeri: Tüm Zorlukların Ortak Bölünü
- 141 Suriyeli Öğrenciler İçin Destek Mekanizmaları İşletilemiyor
- 142 Sonuç ve Tartışma

### 147 8 Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Okul Meclisi Örneği

**ATİKE ZEYNEP KILIÇ - GÖZDE DURMUŞ**

- 147 Giriş
- 147 Katılım Nedir?
- 149 Katılım Algısı İçinde Çocuklar Nerede Duruyor?
- 151 Okullarda Çocuk Katılımı Ne Durumda?
- 152 Yasalar ve Strateji Belgeleri
- 154 Okullardaki Kurullar, Komisyonlar
- 154 Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi
- 157 Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi

- 158 Okullarda Çocuk Katılımı için Örnek Deneyimler
- 158 “İyi” Yönerge Gerçek Katılımın Önünü Açar mı?
- 160 Okul Meclisi İşe Yarar Hale Gelir mi?
- 161 Okul Meclisi Henüz Aktif Değilse  
ya da Yoksa Bir Şey Yapmak Mümkün müdür?
- 162 Okulda Değişim Zor,  
Peki Sınıfta Bir Şeyler Yapmak Mümkün mü?
- 163 Sonuç

## 167 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM Toplumsal Cinsiyet ve Eşit Vatandaşlık

- 169 9 Kadın Hakları: Hakkaniyetli Bir Toplumda  
Kadınların Eşit Vatandaş Olabilmesi  
**PINAR UYAN-SEMERCI**
- 169 Giriş
- 172 Kadın ve Erkek Farklı mı? Farklar Doğuştan mı?  
Farklar Öğretiliyor mu?
- 175 Hakkaniyetli Bir Toplum İçin Eşit Haklardan  
Eşit Yapabilirliklere
- 178 Sonuç

## 181 BEŞİNCİ BÖLÜM Alternatif Pedagojik Uygulamalar

- 183 10 Örgün Eğitim İçin Bir Fırsat: Gençlik Çalışmaları  
**YÖRÜK KURTARAN**
- 183 Giriş
- 185 Teknik Bir Kavram Olarak Gençlik Çalışması
- 186 “Politik” Bir Kavram Olarak Gençlik Çalışması
- 191 Türkiye’de Gençlik Çalışması Alanı
- 191 Devlet ve Gençlik Çalışması
- 194 Türkiye’de Sivil Toplum ve Gençlik Çalışması Alanı
- 195 Avrupa’da ve Gençlik Çalışması Alanı
- 195 Fırsatlar
- 196 Formel Olmayan Öğrenme  
Örgün Eğitim İlişkisinin Kurulması
- 197 Okul Dışı Faaliyetler ve  
Gençlik Çalışması Alanı İşbirliği
- 197 Okul İçi Kulüp Faaliyetleri ve  
Gençlik Çalışması Alanı İşbirliği
- 197 Gençlere ve Okullara Açık Olan İmkânların  
Yaygınlaştırılması
- 198 Sonuç

**201 11** Rap Pedagojisi Aracılığıyla Eleştirel Bir  
Eğitim Yöntemi: Alman-Türk Hip-Hop Gençliği

**AYHAN KAYA**

**201** Giriş

**202** Görünmeyen Okullar: Sınırdaki Gençlik  
ve Alternatif Eğitim Araçları

**207** Rap: Bir Alternatif Müfredat ve Üçüncü Alan

**210** Alman-Türk Hip-Hop Gençliği: Rap ve Graffiti

**212** Alman-Türk Rap Müziği

**214** Alman-Türk Graffiti

**219** Sonuç

**223** Dizin





## Şekil, Grafik ve Tablo Listesi

- 5 Şekil 1.1 Mutlu Olmak İçin Evlilik ya da Uzun Süreli Birliktelik Gereklidir
- 6 Şekil 1.2 Bir Çocuğun Bağımsız Davranmayı Evde Öğrenmesi Önemlidir
- 8 Şekil 1.3 1990 ve 2008’de Eşcinselliğe Yönelik Tolerans
- 9 Şekil 1.4 Çalışkanlığın Evde Öğrenilmesi Önemlidir (solda) ve Ülkelere Göre GSYİH (sağda) (2008)
- 10 Şekil 1.5 Tutumluluğun Evde Öğrenilmesi Önemlidir: Solda Genç Katılımcılar, Sağda İse Yaşlı Katılımcıların Haritası
- 11 Şekil 1.6 Çocuk Yetiştirmede Geleneksele Karşı Post-modern Değerler: Üretilmiş Harita
- 14 Şekil 1.7 Doğumlar İçin Dinî Merasimin Önemi (2008)
- 15 Şekil 1.8 Kartopu: Çocuk Yetiştirme
- 19 Şekil 1.9 Elmas Şeklinde Sıralama - Yetiştirme Tarzı
- 20 Şekil 1.10 Çevre Kirliliğine Karşı Kullanılmak Üzere Para Verme Konusundaki İsteklilik (2008)
- 22 Şekil 1.11 Yaş Grubuna Göre, Çevre Kirliliğine Karşı Kullanılmak Üzere Para Verme Konusundaki İsteklilik (2008) - Solda Genç Katılımcılar, Sağda Yaşlı Katılımcılar
- 37 Grafik 2.1 Görüşülen Kişinin Cinsiyeti
- 37 Grafik 2.2 Yaş Grubu
- 38 Grafik 2.3 Eğitim Derecesi
- 39 Grafik 2.4 Branş
- 39 Grafik 2.5 Sivil Toplum Kuruluşlarında Gönüllülük
- 40 Grafik 2.6 Türkiye’nin AB’ye Üyeliğini Değerlendirme
- 41 Grafik 2.7 Türkiye’nin AB’ye Tam Üyeliği Üzerine Görüşler
- 41 Grafik 2.8 Türkiye’nin AB Üyeliği ve Kişisel Fayda
- 42 Grafik 2.9 “Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Üyeliği Konusunda Aşağıdaki Görüşlerden Hangisi Sizininkine Daha Yakındır?”
- 43 Grafik 2.10 AB Politikaları ve Kurumları ile İlgili Bilgi Düzeyi
- 43 Grafik 2.11 AB’ye Girmenin Türkiye’ye Yararları
- 45 Grafik 2.12 AB’ye Girmenin Türkiye’ye Zararları
- 45 Grafik 2.13 “Aşağıdaki Kurumların Arasından Yeterince Bilgi Sahibi Olduğunuzu Düşündüklerinizi İşaretler misiniz?”

- 47 Grafik 2.14** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”
- 47 Grafik 2.15** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Kadın ve Erkeklerle Göre Dağılım Çapraz Tablosu
- 48 Grafik 2.16** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Yaş Gruplarına Göre Dağılım Çapraz Tablosu
- 49 Grafik 2.17** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Eğitim Gruplarına Göre Dağılım Çapraz Tablosu
- 50 Grafik 2.18** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Branşlara Göre Dağılım Çapraz Tablosu
- 51 Grafik 2.19** Demokrasinin İşlemesinde Siyasi Görüşlerin İfade Özgürlüğü
- 51 Grafik 2.20** Demokrasinin İşlemesinde Aşırı Uçlardaki Siyasi Görüşlerin İfade Özgürlüğü
- 52 Grafik 2.21** Kadın ve Erkek Eşitliği
- 53 Grafik 2.22** Değerlere Türkiye’de ve AB’de Verilen Önem
- 54 Grafik 2.23** “Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”
- 55 Grafik 2.24** Yurtdışında Bulunma
- 55 Grafik 2.25** AB Vatandaşı ile Tanışma
- 56 Grafik 2.26** Uluslararası Programlardan Haberdarlık
- 57 Grafik 2.27** Uluslararası Programlara Katılım
- 93 Grafik 5.1** Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye’deki Eğitim Sistemi İçinde Beden Eğitimi Dersine Verilen Önem (Genel)
- 94 Grafik 5.2** Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye’deki Eğitim Sistemi içinde Beden Eğitimi Dersine Verilen Önem (Yaşa Göre)
- 95 Grafik 5.3** Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye’deki Eğitim Sistemi içinde Beden Eğitimi Dersine Yeterli Önemin Verilmemesinin Esas Nedeni

- 67 Tablo 3.1** Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Bilgilerinin Dağılımı
- 70 Tablo 3.2** Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Bilgilerinin Dağılımı
- 72 Tablo 3.3** Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Sahip Oldukları Duyguların Dağılımı
- 73 Tablo 3.4** Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Sahip Oldukları Duyguların Dağılımı
- 83 Tablo 4.1** Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği Ön Test - Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları
- 83 Tablo 4.2** Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Tutum ve Algılar Ölçeği, Alt Boyutlara Göre Maddelerin Özet Dağılımı
- 84 Tablo 4.3** “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” Ölçeği Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları



## DERLEYENLER VE YAZARLAR

### DERLEYENLER

AYHAN KAYA

İstanbul Bilgi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü öğretim üyesi, Jean Monnet Avrupa Kültürlerarası Siyaset Kürsüsü sahibi. Yazarın diasporalar, Euro-Türkler, İslâmofobyâ, entegrasyon, çokkültürcülük, kültürlerarasılık, Çerkes diasporası, Avrupa Birliği - Türkiye İlişkileri, Avrupalılaşıma gibi konularda çok sayıda ve çok farklı dillerde yayınlanmış kitapları ve makaleleri mevcuttur. Kaya, Bilim Akademisi Türkiye üyesidir.

GÜLPERİ VURAL

İstanbul Bilgi Üniversitesi AB Enstitüsü'nde Projeler Koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Siyasal Bilimler ve Sosyoloji Lisans derecesini Brüksel Üniversitesi'nden (ULB), AB Hukuku Yüksek Lisans derecesini de Madrid Complutense Üniversitesi'nden almıştır. 31 seneyi aşkın bir süre Brüksel Avrupa Birliği Komisyonu'nda çeşitli genel müdürlüklerde yöneticilik yapmış olan Gülperi Vural, 2007 yılından bu yana İstanbul Bilgi Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü'nün çok sayıda AB fonlu projesinde ve uluslararası akademik ve düşünce kurumları ile ilişkileri üzerinde çalışmaktadır.

ASLI AYDIN

İstanbul Bilgi Üniversitesi AB Enstitüsü'nde AB Eğitim Programları Sorumlusu olarak görev yapmaktadır. Lisans derecesini İstanbul Bilgi Üniversitesi Medya ve İletişim Sistemleri Bölümü'nden, Yüksek Lisans derecesini aynı üniversitenin Avrupa Etüdları Bölümü'nden almıştır. AB Enstitüsü'nün eğitim, konferans, seminer etkinliklerinden ve yıllık Bülten ile Enstitü'nün sosyal medya yönetiminden sorumludur. Aynı zamanda AB Enstitüsü projelerinde görev yapmakta ve Lise öğretmen ve öğrencileriyle yakından çalışmaktadır.

### YAZARLAR

ATİKE ZEYNEP KILIÇ

Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı, Siyaset Bilimi Doktoru oldu. Eğitim Reformu Girişimi'nde proje uzmanı olarak çalıştıktan sonra, 2010-2016 yılları arasında İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nde (ÇO-ÇA) projeler danışmanı, araştırmacı ve çocuk hakları eğitmeni olarak çalıştı. *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk ve Katılımcı Okul Uygulamaları: Eğitimciler İçin El Kitabı* kitaplarının yazarlarından olan Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde "Tarih Boyunca Çocukluk Anlayışı" dersini veriyor.

## AYŞE BEYAZOVA

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nde 2007-2016 yılları arasında kurucu, koordinatör ve eğitimci olarak yer aldı. Aynı zamanda İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak, "Sivil Toplumda Yenilikçi Uygulamalar", "Sivil Toplumda Eğitim ve Öğrenme" ve "Çocuk, Katılım ve Medya" derslerini verdi. Daha önce Toplum Gönüllüleri Vakfı'nda özellikle insan hakları eğitimi programlarında ve çeşitli departmanlarda yönetici olarak rol almış olan Beyazova'nın İnsan Hakları Hukuku (İstanbul Bilgi Üniversitesi) ve Uluslararası İlişkiler (Marmara Üniversitesi) yüksek lisans dereceleri vardır. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yetişkin Eğitimi Doktora Programı'na devam eden Beyazova İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Çalışmalar Merkezi koordinasyonunda Kamu Harcamalarını İzleme Platformu tarafından hazırlanan *Çocuğun Korunmasına İlişkin Kamu Harcamalarını İzleme Kılavuzu* yazarlarındandır. Çocuk ve insan hakları eğitimi ve çocuk katılımı alanlarına odaklanan Beyazova, Dünyadan ve Türkiye'den Örnekler raporlarına eşyazar olarak katkıda bulunmuştur. Toplum Gönüllüleri Vakfı Mütevelli Heyeti ve Gündem Çocuk Derneği üyesidir.

## DEMET LÜKÜSLÜ

1977 yılında İstanbul'da doğdu. Marmara Üniversitesi Fransızca Kamu Yönetimi Bölümü'nden lisans, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales'den Sosyoloji yüksek lisans ve doktora derecelerini almıştır. Halen Yeditepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde doçent olarak çalışan Lüküslü'nün *Türkiye'de "Gençlik Miti": 1980 Sonrası Türkiye Gençliği* (İletişim Yayınları, 2009) ve *Türkiye'nin 68'i: Bir Kuşağın Sosyolojik Analizi* (Dipnot Yayınları, 2015) başlıklı kitapları, birçok makalesi ve bilimsel çalışması vardır.

## E. EKİN ÇAPAR

1982 yılında Balıkesir'de doğdu. İlköğrenimini Balıkesir'de, ortaöğrenimini İzmir Bornova Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Sabancı Üniversitesi Kültürel Çalışmalar Programı'nı tamamladı. Üniversite öğrenimi boyunca Toplumsal Duyarlılık Projeleri kapsamında gönüllü çalışmalar yürüttü ve yönetti. Yüksek Lisans eğitimine Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü'nde, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi alanında devam etti. E. Ekin Çapar, 2010 yılı Ağustos ayından beri Öğretmen Akademisi Vakfı'nda Proje Uzmanı olarak görev yapmaktadır.

## FETHİYE ERBİL

2011 yılında Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümü'nden lisans diplomasını almıştır. 2011 yılında aynı üniversitede başladığı İlköğretim Yüksek Lisans programında öğrencidir, tez aşamasındadır. Lisans eğitimi boyunca Avrupa Birliği Gençlik Projeleri çalışmalarında bulunmuş, Avrupa Değerler Eğitimi adlı bir Comenius projesi kapsamında Almanya ve Hollanda'da okullarda uygulamalar yapmış ve bu konuda iki kitap çalışmasına katkıda bulunmuştur. Çocuk hakları, çocuğun katılım hakkı, demokrasi ve okul, çocukluk sosyolojisi, çocuk ve eğitim politikaları akademik olarak ilgilendiği konulardandır. 2011-2014 yılları arasında İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda akademik ve idari görevlerde bulunmuştur. Şu anda İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır.

### HAKAN YÜCEL

Marmara Üniversitesi Fransızca Kamu Yönetimi Bölümü'nden 1995 yılında mezun oldu. 1996-1998'de yine Marmara Üniversitesi Siyaset Bilimi Yüksek Lisansı'ndan mezun oldu. 2000 yılında Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Paris'de Sosyoloji Master'ını tamamladı. 2006 yılında Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Paris'de, Sosyoloji alanında "Bir Mekânsal-Kuşaksal Kimlik? İstanbul Gazi Mahallesi'nde Alevi Gençlik Kimliği" başlıklı doktora tezini savundu. Hakan Yücel halen Galatasaray Üniversitesi, İ.İ.B.F. Siyaset Bilimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yücel'in gençlik sosyolojisi, kent sosyolojisi, popüler kültür, toplumsal hareketler alanlarında araştırmaları bulunmaktadır.

### MELDA AKBAŞ

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nde 2007-2016 yılları arasında proje koordinatörü ve eğitmeni olarak yer aldı. Aynı zamanda İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak, "Sosyal Sorumluluk" ve "Çocuk, Katılım ve Medya" derslerini verdi. Çocukların medyaya katılımı ve çocukların medyası konularında çalışan Akbaş, halen İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kültürel İncelemeler Bölümü'nde Çocukların Yeni Medyaya Katılımı konulu yüksek lisans tezini yazmaktadır. "Türkiye'de Okullarda Çocuk Katılımı Durum Analizi"nin, "Türkiye'de Okullarda Çocuk Katılımı Çocuklar İçin Güncel Durum Raporu" isimli çocuk dostu uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Gündem Çocuk Derneği üyesidir.

### ÖZNUR TOPER

1977 yılında Eskişehir'de doğdu. İlk ve ortaokulu İzmir'de, lise ve üniversiteyi Ankara'da tamamladı. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Lisans çalışmasını 1999 yılında, Yüksek Lisans çalışmasını ise yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Öğrenme Yönetim Sistemlerine ve İnternet Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Durum Çalışması" başlığı ile yazmış olduğu tez ile tamamladı. Özel okullarda Eğitim Uzmanı olarak başladığı mesleki yaşamına, Enocta, Sebit gibi firmalarda Eğitim Teknoloğu olarak devam etti. En büyük tutkusu seyahat etmek ve fotoğraf çekmek olan Öznur Toper, 2009 yılı Mart ayından beri Öğretmen Akademisi Vakfı'nda Uzman Eğitmeni olarak çalışmaktadır.

### PINAR UYAN-SEMERCI

İstanbul Bilgi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde öğretim üyesi olan Doç. Dr. Uyan-Semerci, 2007 yılından beri Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürlüğü görevini yürütmektedir. Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora derecelerini Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden alan Uyan-Semerci, siyaset felsefesi, karşılaştırmalı siyaset, sosyal politika ve sosyal bilimlerde metodoloji alanında dersler vermektedir. Uyan-Semerci; evrensellik, adalet, sosyal haklar, katılım, insani gelişim, yapabilirlik yaklaşımı, toplumsal cinsiyet, yoksulluk, göç, kolektif kimlik oluşumları ve çocuğun "iyi olma hali" konularında birçok araştırma projesi yürütmüş, makale, derleme ve kitap yayımlamıştır.

### SONNUR ÖZEL

1976 yılında Ardahan’a doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ardahan’da tamamladı. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD Lisans çalışmasını 2001 yılında, Yüksek Lisans çalışmasını ise yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde “İnternet Tabanlı Ölçme Uygulamalarının Başarı Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Bir Çalışma” başlıklı tezi ile tamamladı. Ahmet Yesevi Üniversitesi’nde Ölçme Değerlendirme Uzmanı olarak başladığı mesleki yaşamına, çeşitli özel okullarda Ölçme Değerlendirme Uzmanı olarak devam etti. Halen Öğretmen Akademisi Vakfı’nda Uzman Eğitimci ve Ölçme Değerlendirme Uzmanı olarak çalışmaktadır.

### UWE KRAUSE

Hollanda Tilburg’daki Fontys Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Bölümü’nde kıdemli öğretim görevlisidir. Avrupa, Avrupa yurttaşlığı, kültür, küreselleşme ve coğrafya eğitimi konularında dersler vermektedir. Avrupa Değerler Atlası ile bağlantılı olan Avrupa Değerler Eğitimi Projesi’nin proje lideri olarak görev yapmıştır. Kalkınma meseleleri ya da soykırım gibi çeşitli konularda öğretim materyalleri geliştirilmesini amaçlayan farklı ulusal ve uluslararası projelerde yer almıştır.

### YÖRÜK KURTARAN

Lisans ve Yüksek Lisans derecelerini Bilkent Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü’nden alan Yörük Kurtaran, bugüne kadar TESEV, Willows Foundation, TÜSİAD ve Toplum Gönüllüleri Vakfı’nda çalışmış ve gençlerle ilgili araştırmaları ve kitapları yayınlamıştır. 2006’dan beri İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde sivil toplum, gençlik politikaları, sivil toplum teorisi ve video oyunları tarihi üzerine lisans ve yüksek lisans dersleri vermektedir. Ayrıca aynı üniversite bünyesindeki Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi’nde çalışmaktadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Anadolu Kültür ve Ali İsmail Korkmaz Vakfı Yönetim Kurulu üyesidir. STK’lara hibe desteği sağlamak ve Türkiye’de bağışçılık kültürünün gelişmesine katkı sağlamak için kurulan Sivil Toplum İçin Destek Vakfı kurucularındandır. Güncel ilgi alanları arasında bağışçılık, teknoloji ve gençlik politikaları vardır. Gençlik politikalarıyla ilgili yayınlanmış kitapları ve makaleleri mevcuttur.



Türkiye, siyasal, toplumsal, kültürel, ekonomik ve demografik açılardan birtakım dönüşümler yaşamaktadır. 1999 Aralık ayında Avrupa Birliği üyesi ülkelerin devlet başkanları ve başbakanları tarafından Türkiye'ye "aday ülke" sıfatı verilmesiyle birlikte Türkiye'nin, Birliğe üyelik yolunda önemli birtakım reformları gerçekleştirdiğini ve Türkiye toplumunun birtakım tabularıyla yüzleşmeye başladığını pek çoğumuz hatırlayacaktır. 2005 yılı itibariyle Katılım Müzakerelerinin başlamasını müteakiben muhtemelen müzakereler ile birlikte gerçekleştirilmesi gereken yapısal dönüşümlerin siyasi ve iktisadi maliyetlerinden ötürü Türkiye'nin AB perspektifinde birtakım sorunlar yaşanmaya başladığı görülmüştür. Müzakerelerde yaşanan tıkanmanın ardından özellikle 2008 yılı itibariyle bütün dünyayı sarsan küresel finansal krizin AB'yi de olumsuz yönde etkilemesiyle birlikte Türkiye kamuoyu ve devlet aktörleri arasında AB'nin cazibesinin azalmaya başladığı tesbit edilmiştir. Öyle ki, 2013 yılı başlangıcında Türkiye'nin AB'ye üyeliğini destekleyenlerin oranı % 34'e kadar düşmüştür.

2013 yılı yaz aylarında yaşanan Gezi Olayları'ndan sonra ve özellikle Suriye'de yaşanan iç savaşın ülkemizde yol açtığı siyasal ve toplumsal istikrarsızlığın da etkisiyle Türkiye kamuoyunun yeniden AB perspektifini sahiplenmeye başladığı görülmüştür. Bugün geline nokta Türkiye'nin AB üyeliğine ilişkin kamuoyu desteğinin yüzde altmışı aşmış olmasını, herhalde ülke içinde yaşanan siyasal ve toplumsal istikrarsızlık karşısında kamuoyunun bir tür istikrar arayışına girmiş olmasıyla açıklamak mümkün olsa gerek. Her ne

kadar, AB kendi içinde önemli gerilimler yaşamaya ve giderek aşırı sağ ve popülist siyasal retoriğin pençesine kendini belli ölçüde kaptırmış olsa da kişi başına düşen milli gelir oranlarına bakıldığında hâlâ ortalamasının Türkiye'deki kişi başına düşen milli gelir ortalamasının en azından iki katı olduğu görülmektedir.

Türkiye ve Avrupa Birliği arasındaki siyasal, toplumsal, kültürel ve iktisadi etkileşimler artan oranda varlığını sürdürmektedir. Türkiye, AB çıpasını pek çok açıdan kendine referans olarak alan bir ülke olduğundan, Avrupa Çalışmaları disiplininin hızla yayıldığı ve çok sayıda bilimsel yayının gerçekleştirildiği bilimsel bir alana sahip bir ülke olarak da karşımıza çıkmaktadır. Avrupa Birliği alanında gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların ve yayınların yanı sıra Türkiye'nin Birliğe entegrasyonunu mümkün kılacak büyük ölçekli yapısal projelerin çok farklı uluslararası, ulusal ve yerel aktörlerin katılımıyla gerçekleştirilmeye devam ettiği görülmektedir. 2007 yılından bu yana Avrupa Birliği - Türkiye ilişkileri bağlamında bilimsel programlar yürüten, açtığı sertifika programlarıyla AB hakkındaki objektif bilgiyi kamuoyuna taşıyan ve çok sayıda araştırma projesi gerçekleştiren İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin aynı zamanda ilk Mükemmeliyet Merkezi olan Avrupa Birliği Enstitüsü olarak da bilimsel ilkelerden ödün vermeden çalışmalarımızı yürütmekteyiz.

Bilimsel çalışmalarımız sadece akademik alanda etki yaratmamış aynı zamanda karar alıcıların kararlarına etki etmiş ve belki de daha çok yurttaşlarımızın, üniversite ve ortaokul-lise öğrencilerimizin önyargılardan arınmış şekilde bilimsel ve objektif bilgi edinme süreçlerine katkıda bulunmuştur. Araştırmalarımız ve yayınlarımız sadece ulusal ölçekte değil aynı zamanda AB ölçeğinde de yankı bulmuş ve değer görmüştür. Öyle ki, Enstitümüz bu başarılarının karşılığında olsa gerek Avrupa Parlamentosu'nun resmi danışmanı olma sıfatıyla uzun süre çalışmalarını devam ettirmiştir. Bu çalışmalarımızın meyvelerini mümkün olduğunca şeffaf bir şekilde Enstitümüzün web sitesi olan <http://eu.bilgi.edu.tr> adresinden kamuoyu ile paylaşmaya özen gösterdik. Hazırlamaktan gurur duyduğumuz ve büyük övgüler alan pek çok projemiz oldu. Onlardan biri Lise öğrencileri için hazırladığımız *Avrupa Birliği'ne Giriş* adlı e-kitap omuştur. Animasyonları, videoları, yalın dille yazılmış üniteleri ve bilgisayar oyunlarını içeren ve ayrıca *Öğretmen Rehber* kitabı da olan bu çalışmamız <http://dijitalavrupa.bilgi.edu.tr> adresinden serbestçe erişilebilmekte olup bugün pek çok okulda yardımcı ders kitabı olarak da okutulmaktadır. Gururumuz olan bir diğer çalışmamız ise üniversite öğrencileri için hazırladığımız, yine İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları'nca yayınladığımız

nan ve bugün üçüncü baskısı çıkan *Avrupa Birliği'ne Giriş* kitabıdır. Ayhan Kaya, Senem Aydın, Yaprak Gürsoy ve Özge Onursal tarafından derlenen bu çalışma 2014 yılında Türkiye Bilimler Akademisi'nce en iyi ders kitabı ödülüyle ödüllendirilmiştir.

Elinizdeki bu derleme çalışması da yine bu amaçla ele alınmış ve uzun yıllardan bu yana İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirdiğimiz Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi ortaklığımızın bir ürünüdür. İlk ve orta-egitimde katılımcı eğitim bağlamında çalışmalarımızı yürütürken İstanbul özelinde ve özellikle Beyoğlu ilçesi ve Şişli ilçesinde çok sayıda, neredeyse 8.000 kadar lise öğrencisine Avrupa Birliği konulu seminerler verdik. İstanbul ili içinde görev yapan yaklaşık 250 kadar öğretmene yine hizmet içi eğitimleri vermek suretiyle öğretmenlerimizin donanımlarına katkıda bulunmaya çalıştık. Bu çalışmaları yaparken özellikle başta İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Dr. Muammer Yıldız bize hep destek verdi. Kendisine teşekkürü bir borç biliriz. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden arkadaşlarımız, Öğretmen Akademisi Vakfı ekibi, Beyoğlu Belediyesi Gençlik Merkezi ve Şişli Belediyesi Avrupa Birliği Merkezi çalışmalarımıza daima bitmeyen tükenmeyen bir şekilde destek verdiler. Onlar olmasaydı bu çalışmaları gerçekleştirmemiz mümkün olmazdı. Kendilerine minnettarız. İstanbul ili ilköğretim ve ortaöğretim ve meslek okulları öğretmenleri ve öğrencileri yıllardan beri bize destek oldular ve çalışmalarımıza daima ortak oldular. Onların varlığı daima güven cemiz ve enerjimiz oldu. Kendilerine şükranlarımızı sunuyoruz.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Rektörlüğü ve Genel Sekreterliği ile birlikte Üniversitemizin Projeler Ofisi, Tanıtım Birimi ve ayrıca tüm idari ve mali birimlerinin desteği olmasaydı bütün bu çalışmaları gerçekleştirmemiz ve yolculuğumuzun bu denli sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi mümkün olmazdı. Üniversitemizden emeği geçen herkese kocaman bir teşekkür borçluyuz. Üniversitemizden daima seminerlerimize, eğitimlerimize, araştırmalarımıza, video ve animasyon çalışmalarımıza her zaman koşulsuz destek veren öğretim üyelerimize ve asistanlarımıza ayrıca teşekkür ederiz. Gerek Üniversite yönetimi, gerek idari birimleri, gerek öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri ve gerekse öğrencilerimiz her zaman bize “İyi ki Bilgiliyiz” dedirttiler. Sadece bunun için dahi olsa onlara çok şey borçluyuz. Başta İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Dekanımız Prof. Dr. Aydın Uğur ve Uluslararası İlişkiler Bölüm Başkanı Doç. Dr. Pınar Uyan-Semerci olmak üzere tüm öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve öğrencileri daima çalışmalarımızda bizi daima desteklediler ve ne zaman ihtiyacımız olsa yanımızda oldular. Onlarsız

hiçbir çalışma mümkün olmazdı. Onlara da kocaman bir teşekkür sunmak istiyoruz. Öğretmenlere ilişkin araştırmamızın saha kısmını yürüten sevgili meslektaşımız Doç. Dr. Emre Erdoğan ve INFAKTO araştırma ekibine ayrıca teşekkür ederiz.

Türkiye’de akademik yayıncılıkta uzun bir soluk açan İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları Yayın Yönetmeni Fahri Aral’a desteği ve dostluğu için teşekkür ediyor, onun desteği olmaksızın bilimsel yolculuğumuzun kolay olmayacağını da altını çizmek istiyoruz. Ona ve Yayınevi çalışanlarına tüm destekleri için tekrar teşekkür ediyoruz.

\* \* \*

Elinizdeki bu kitap 2013-2016 yılları arasında Avrupa Birliği Enstitüsü olarak yürüttüğümüz ve Enstitümüze Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi unvanını kazandıran “Okulda Avrupa Değerleri” Projesi’nin nihai ürünüdür. AB Erasmus + çerçevesinde fonlanan bu proje bünyesinde Öğretmen Seminerleri ve lise öğrencileri için Avrupa Birliği seminerleri düzenlenmiştir. Bu seminerlerin yanı sıra İstanbul Bilgi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü’nde IR 479 İslâm ve Batı: Köprüler İnşa Etmek (*IR 469 Islam and the West: Bridging the Gap*) adlı bir Lisans dersi oluşturulmuş ve bu ders Güz dönemlerinde üç yıl boyunca verilmiştir. Yaklaşık 300 kadar öğrencinin aldığı bu ders yerli ve uluslararası öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Projenin bütün çıktılarını proje sayfası olan <http://eu.bilgi.edu.tr/en/programs/jean-monnet-okulda-avrupa-degerleri/> linkinde bulmanız mümkündür.

Kitapta birbirinden değerli meslektaşlarımızın çok önemli katkıları yer almaktadır. Sırasıyla makaleleri kısaca özetlemek gerekirse, kitap beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölüm, Avrupa Değerleri, İkinci Bölüm Öğretmen Araştırması Sonuçları, Üçüncü Bölüm Çocuklar ve Demokratik Eğitim, Dördüncü Bölüm Toplumsal Cinsiyet ve Eşit Vatandaşlık ve Beşinci Bölüm ise Alternatif Pedagojik Uygulamalarını kapsamaktadır. Buna göre, Almanya’dan kitabımıza katkı veren ve İngilizce sunduğu katkısı Dr. İlkay Südaş tarafından Türkçeye tercüme edilen Uwe Krause, bu orijinal katkısında Avrupa perspektifinden çıkardığı Avrupa Değerler Atlası’nı bizlerle paylaşmaktadır. Yine orijinal araştırma örneklerinin sonuçlarını içeren İkinci Bölüm’ün ilk makalesinde Ayhan Kaya, Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi projesi başlangıcında öğretmenlerle yapılan niceliksel araştırmanın sonuçlarını okuyucuyla paylaşmaktadır. Bu bölümün ikinci ve üçüncü makalelerinde, Proje ortağımız ÖRAV araştırmacıları ve eğitimcileri olan Sonnur Özel, E. Ekin

Çapar ve Öznur Toper tarafından gerçekleştirilen “Etiketsiz Eğitim” projesinden çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu bölümün yine bir başka özgün çalışmasını Hakan Yücel ve Demet Lüküslü, Beden eğitimi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri bir araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak kaleme almışlardır.

Kitabın Çocuklar ve Demokratik Eğitim başlığını taşıyan Üçüncü Bölümü’nde Fethiye Erbil çocuk algısını ve çocuk katılımını tartıştığı makalesiyle katkıda bulunurken Ayşe Beyazova ve Melda Akbaş ise son yıllarda Türkiye toplumunu ve siyasetini fazlasıyla meşgul eden Suriyeli mülteci çocukların eğitim hizmetlerine erişim konusunda yaşadıkları sorunları yine kendi özgün araştırmalarının sonuçları üzerinden ele almaktadırlar. Bu bölümün son makalesi ise A. Zeynep Kılıç ve Gözde Durmuş tarafından kaleme alınmış olup okullardaki karar alma süreçlerine çocuğun katılımı konusunu tartışmaktadır.

Kitabın Dördüncü Bölümü’nü sadece toplumsal cinsiyet konusuna ayırdık. Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi çalışmalarından proje başlangıcından bu yana toplumsal cinsiyet, çocuk hakları, çevre, eğitim, kültürel çeşitliliğin yönetimi, göç ve hareketlilik gibi konulara hep odaklandık ve bu konular üzerinde farkındalık yaratılmasına katkıda bulunmaya çalıştık. Pınar Uyan-Semerci tarafından kaleme alınan bu bölümde kadınlar ve eşit vatandaşlık tartışması adalet kavramıyla harmanlanarak tartışılmıştır. Kitabın son bölümünde ise iki farklı alternatif pedagojik yaklaşıma ilişkin örnekler sergilenmiştir. Son bölümün ilk makalesinde Yörük Kurtaran, sivil toplum örgütleri üzerinden hareketle gençlik merkezlerinin ve hareketlilik olgusunun gençler için başlı başına alternatif okullar olarak işlev gördüğünü anlatmaktadır. Bu bölümün ve aynı zamanda kitabın son makalesinde ise Ayhan Kaya, Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli gençler üzerine gerçekleştirdiği alan çalışmalarından hareketle rap müziğinin ve grafiti sanatının alternatif bir öğrenim pedagojisi olarak nasıl kullanılabileceği konusundaki düşüncelerini okuyucu ile paylaşmaktadır.

AYHAN KAYA - GÜLPERİ VURAL - ASLI AYDIN



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **Avrupa Değerleri**





## **Avrupa Değerler Atlası: Avrupa Perspektifinden Değerler Tartışması**

**UWE KRAUSE**

**B**u bölüm, değerler eğitimi konusuna spesifik bir araç yoluyla odaklanmaktadır: Avrupa Değerler Atlası. Avrupa Değerler Atlası'nın temelini oluşturan Avrupa Değerler Araştırması'nın ana hatları kısaca verildikten sonra, son araştırmanın (2008) ana sonuçları sunulmuştur. Ardından, web sitesinin tanıtımı ve sitenin sunduğu olanaklar, sitenin sağladığı haritaların ve öğretim stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair müfredat çerçevesi açıklanacaktır. Son olarak ise iki somut uygulama örneği verilecektir.

### **AVRUPA DEĞERLER ARAŞTIRMASI VE AVRUPA DEĞERLER ATLASI**

1970'lerin sonlarında, sosyal bilimciler, Batı Avrupa ülkelerindeki toplumların hızlı bir biçimde değişime uğradığını fark ettiler. Avrupalıların (hâlâ) ortak değerleri paylaşp paylaşmadıklarını, Avrupa'da değerlerin değişip değişmediğini ve değişiyorsa, bunun hangi yönde olduğunu araştırmak amacıyla Tilburg'dan (Hollanda) ve Leuven'den (Belçika) sosyal bilimciler, 1981'de on Avrupa ülkesinde yürütülen bir araştırmayı başlattılar: Avrupa Değerler Araştırması. Bu araştırma, her dokuz yılda bir tekrarlandı ve 2017'de beşinci dalga başlayacak. Devletlerin sayısı 10'dan, 2008 yılında 47 Avrupa ülkesi/bölgesine yükseldi. 300'den fazla konu hakkında dikkatle tercüme edilmiş soruların, eğitilmiş anketörler tarafından yüz yüze görüşme tekniği ile sorulması yoluyla gerçekleştirilen veri toplama sürecinden, her ülkede bir kurum

sorumludur.<sup>1</sup> Akademik çalışmaların yanı sıra, daha geniş toplum kesimlerine de ulaşabilmek amacıyla üçüncü ve dördüncü araştırma dalgalarının sonuçları atlas formatında yayımlandı (Halman, Luijckx ve Van Zundert, 2005; Halman, Sieben ve Van Zundert, 2011) ve ek verilerle bir atlas da Türkiye pazarı için piyasaya sürüldü (Esmer, 2012). Haritaların kullanılmasının avantajı, ülkeler arası benzerlik ve farklılıkların hemen görünür hale gelmesi ve muhtemel örüntülerin fark edilir olabilmesidir (Şekil 1.1). Atlaslarda, Avrupa Değerler Araştırması'nın sonuçları, haritaların ortaya koyduğu dağılışların daha iyi anlaşılması amacıyla açıklamalar eşliğinde “Avrupa”, “Aile”, “İş”, “Memnuniyet”, “Din”, “Siyaset” ve “Toplum” şeklindeki başlıklar halinde sunulmuştur. Başlıca bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

**Avrupa** kimliğine ilişkin olarak, Avrupalılar kendilerini, Avrupa'dan çok, kendi memleketlerine, bölgelerine ya da ülkelerine ait olduklarını hissetmektedirler. Türkiye'ye ait sonuçlar, İspanya ya da Polonya gibi ülkelerin sonuçları ile karşılaştırılabilir. Bununla birlikte, (alansal) kimlik üzerine bir araştırmadan (Sen, 2006) bildiğimiz gibi, kimlik “ya ... ya da ...” şeklinde değil, “hem ... hem de...” şeklinde görülmelidir: Kimlik *çoklu* (*multiple*), *katmanlı* (*layered*) ve her zaman *bağlama tâbidir* (*context-dependent*) (Krause, 2010).

Hofstede, Hofstede ve Minkov'un (2010) işaret ettikleri gibi, değerlerimizin önemli bir bölümü, **aile** içinde yetiştirilme yoluyla öğrenilir. Genel anlamda, aile Avrupalılar için çok önemli görünmektedir. Ülkeler arasındaki farklar küçüktür ve haritalar, bu konuda yanlış bir izlenim uyandırabilir. Aile önemlidir ancak aile kavramından ne anlaşıldığı farklılık gösterebilir. Hollandalı ve Türk üniversite öğrencileri arasındaki karşılaştırmalı bir araştırma (Göregenli ve diğ., 2012), Türk katılımcılar için ailenin çoğunlukla “güvenlik, sevgi ve mutluluk duygularına ilişkin çağrışımlarının bulunduğu”, buna karşın Hollandalı öğrenciler için ise ailenin “bir akrabalık ağı şeklinde anlaşıldığını” göstermiştir. Bununla birlikte, iki örnekte de kayda değer oranda katılımcı, aileyi kan bağından bağımsız olarak tanımlamaktadır. Yine aile kavramı ile bağlantılı olmak üzere, örneğin Kuzeybatı Avrupalıların yalnızca küçük bir bölümü mutlu olmak için uzun süreli, istikrarlı bir ilişkiye gerek olduğunu düşünmektedir ancak bu oran Güneybatı Avrupa'da %75'in üzerindedir (Şekil 1.1). Çocuk seçimi ve evlenmeden birlikte yaşamanın onaylanması gibi konular söz konusu olduğunda da neredeyse aynı kalıp görülebilir. Her ne kadar, Avrupalıların büyük bir bölümü, bir çocuğun bir anne ve bir baba

1 Daha fazla bilgi için bakınız: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/high-quality-fieldwork.html> Son erişim: 1.11.2015.

ŞEKİL 1.1  
Mutlu Olmak İçin Evlilik ya da Uzun Süreli Birliktelik Gereklidir (%)



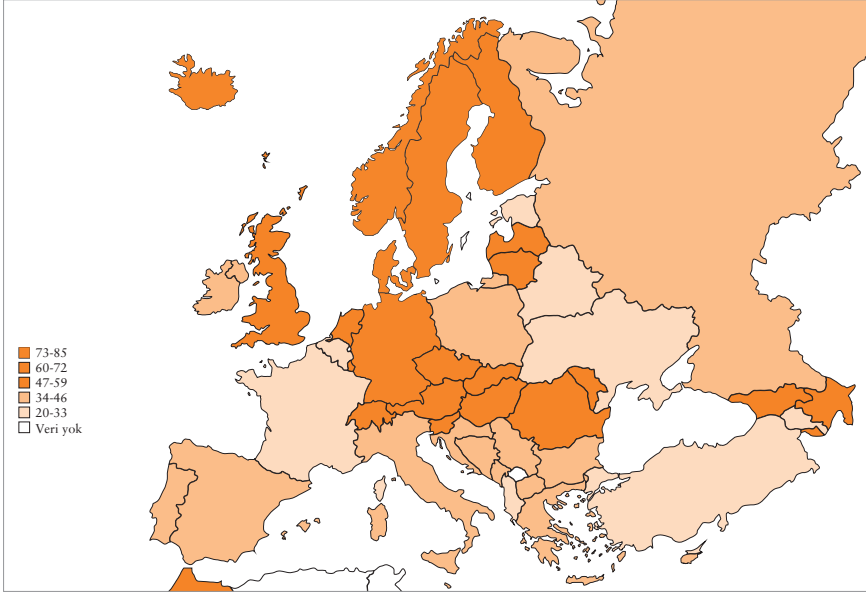
Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

ile mutlu bir şekilde büyüyeceğini düşünüyorsa da, bekâr annelik de giderek daha fazla kabul görmektedir. Öyleyse, ebeveynler, çocuklarının hangi değerleri öğrenmesini isteyeceklerdir? İlgili 11 maddeden bir tercih yapıldığında, terbiyeli olmak, sorumluluk duygusu ile tolerans ve başkalarına saygı ilk üçte yer almaktadır. Bununla birlikte, ülkeler arası farklar oldukça büyüktür ve *başgımsızlık* ve *toleransa* ilişkin skorlar Türk katılımcılar arasında en düşüktür, belli ki başka boyutlar onlar için daha önemli görünmektedir (Şekil 1.2).

Avrupalıların yaşamında iş, önem taşımaya devam etmektedir. Bunun açıklaması kuşkusuz, gelir için bir işe duyulan ihtiyaçtır ancak bazı ülkelerde eğlenme için ayrılan zamana çalışmadan daha fazla değer verenlerin payı artmaktadır. Türkiye, çalışmanın topluma karşı bir sorumluluk olduğunu düşünenlerin payının en yüksek olduğu ülkedir.

Avrupalılar hâlâ **dindar** mıdır? Haritalara şöyle bir bakıldığında, bu soruyu “evet ama...” şeklinde yanıtlamak mümkündür. Voas (2009) bir şeylere inancın gelişmesini ifade etmek için “bulanık inanç” (*fuzzy fidelity*) termini

ŞEKİL 1.2  
Bir Çocuğun Bağımsız Davranmayı Evde Öğrenmesi Önemlidir (%)



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

kullanıyor. Sosyolojik terminolojide daha yaygın bir kullanım ise “sekülerizasyon”dur (Wilson, 1998) ki bu sekülerizm ile karıştırılmamalıdır. İkinci terim, din ve devletin birbirinden ayrılmasına gönderme yaparken, sekülerizasyon, dinin insanların gündelik yaşamında giderek önemini yitirmesini ifade eder. Sekülerizasyon süreci, Hollandalı ve Türk öğrenciler üzerinde yürütülen bir araştırmanın sonuçlarında da görünür bir haldedir (Göregenli ve diğ., 2012).

Avrupalıların **siyasete** ilgisizliklerine ve politik partilere duyulan çok düşük güvene karşın (Avrupa güven ortalaması % 20’dir ki bazıları bunun daha da kötü olduğunu ileri sürebilir), Avrupalıların çoğunluğu demokrasiyi desteklemektedir. Örneğin Türkiye’de insanların % 90,2’si demokratik siyasal bir sisteme sahip olmanın çok iyi ya da oldukça iyi bir fikir olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte insanların demokrasiden ne anladıkları ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir.

Inglehart (1977), sanayi toplumlarındaki artan refah düzeyinin, Maslow’un (1943) “ihtiyaçlar hiyerarşisi” ile karşılaştırılabilecek bir şekilde, ma-

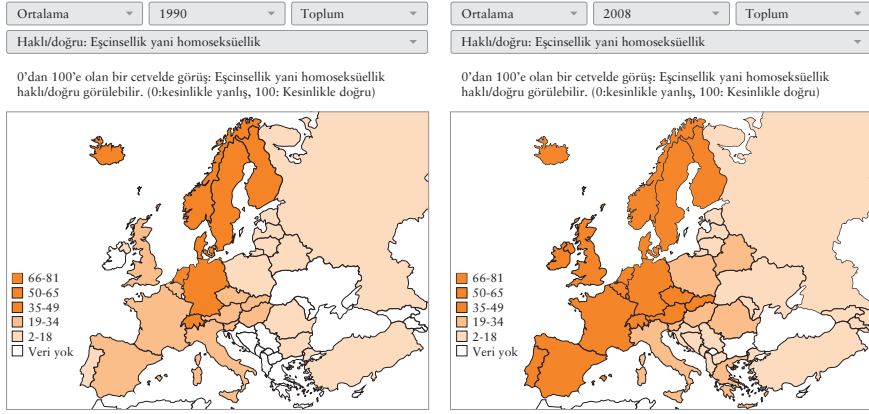
teryalist isteklerden, kendini gerçekleştirme, ifade özgürlüğü, sağlıklı çevre ya da toplumsal cinsiyet eşitliği gibi daha post-materyalist eğilimlere doğru bir değişime yol açtığına dair bir kuram geliştirmiştir. Avrupa Değerler Araştırması da gerçekten, insanların dört seçenekten birini seçebilecekleri bir durumda, politik önceliklerin ülkeler arasında değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir. Örneğin “düzenin devamı”na ilişkin ülke puanları, (post-materyalist kuramı destekleyebilecek şekilde) Güneydoğu ve Doğu Avrupa ülkelerinin pek çoğunda ama aynı zamanda (bu da kurama tezat oluşturabilir) Norveç, Danimarka ve İsveç’te en yüksek seviyededir.

*Toplum* kavramı geniş bir kavramdır ve Avrupa değerler araştırması, bunun bazı farklı boyutlarına odaklanır. Bu boyutlardan biri, insanların kurumlara ve başka insanlara olan güvenleri ile ilgilidir. Burada, sosyolojik kuram, *güvenin* gelir düzeyi ve (algılanan) yolsuzluk seviyesi ile ilişkili olabileceğini öne sürer. Atlas’ın odaklandığı boyutlardan biri de son zamanlarda Avrupa’da önemli bir mesele olan toleranstır ve bu zor bir kavramdır (Krause, 2011) çünkü bir yandan bu kavram, bir yandan umursamazlık ile kolaylıkla karıştırılabilir, diğer yandan da henüz her şeyi “tolere etmeye” hazır değildir. Buna bir örnek vermek gerekirse, tüm Avrupa’da, en az istenen komşular, uyuşturucu bağımlılarıdır. Eşcinsellik söz konusu olduğundaysa, farklı dönemlerde büyük bir değişim gözlenmektedir (**Şekil 1.3**) ve Türkiye’den üniversite öğrencileri üzerine bir çalışmanın bulgularına göre de (Göregenli ve diğ., 2012) eşcinsel çiftlerin çocuk edinmelerine yönelik olarak, ülke ortalamasından daha yüksek bir tolerans söz konusudur.

Göç konusunda da Avrupa Değerler Araştırması farklı görünümeler sunar. İnsanların göçmenlere yönelik tutumu, yalnızca gelir düzeyi, ülkedeki göçmen sayısı ya da işsizlik oranı ile açıklanamaz. Sosyal bilimciler, herhangi bir ülkedeki göçmenlere yönelik tutumların temas kuramı (*contact theory*) (Pettigrew ve Tropp, 2006) ile mi yoksa rekabet kuramı (*competition theory*) (Card ve diğ., 2009) ile mi açıklanabileceği konusunda ve bütünleşme ve huzurlu bir şekilde bir arada yaşamak için belirli bir muhitte bulunabilecek bir “optimum göçmen oranı”nın varlığı konusunda fikir birliğine sahip değildirler (Krause, 2012). Bununla birlikte, göçmenlere yönelik tutumlar üzerine Batı Avrupa’daki son analizler de göz önüne alındığında (Forquet, 2015), 2015 yılında Avrupa Birliği ülkelerine yönelen mülteci akımı ve 2011’den bu yana Türkiye’deki sayıları 2,5 milyona yaklaşan Suriyeliler,<sup>2</sup>

2 Göç İdaresi’ne göre, 18.12.2015 tarihi itibarıyla Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı 2.415.494’tür. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik) (Son erişim: 1-11-2015).

### ŞEKİL 1.3 1990 ve 2008'de Eşcinselliğe Yönelik Tolerans



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

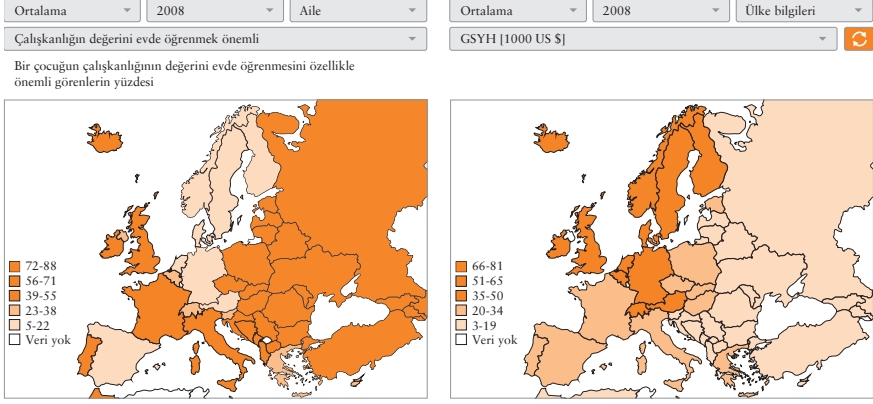
Avrupa Değerler Araştırması'nın 2017 yılındaki sonuçları üzerinde güçlü bir etki yaratabilir.

#### AVRUPA DEĞERLER ATLASI'NIN WEB SİTESİ

Avrupa Değerler Araştırması'nın (ADA) verileri, Avrupa Değerler Eğitimi (ADE) adlı bir proje çerçevesinde, Türkçenin de dâhil olduğu yedi dilde erişilebilir hale getirilmiştir. ADA'nın 1981, 1990, 1999 ve 2008 yıllarındaki araştırma dalgalarının erişime açık bulunan sonuçlarına ilişkin olarak, bu web sitesinde,<sup>3</sup> her bir araştırma sorusu için *Avrupa Haritaları* yaratmak mümkündür (Avrupa Haritaları'ndan sonra *ülke haritalarını görüntüle* bağlantısı izlenmelidir). Her bir ülkeye ait sonuçlar, *mouse* ile herhangi bir ülkenin üzerine gelindiğinde ve ayrıca sağda yer alan bir ülkeler listesinde görülebilir. Listedeki herhangi bir ülkeye tıklandığında ise, dört farklı araştırma dalgasına dair sonuçlar da bir grafik halinde belirecektir. Aynı sayfa üzerinde, haritaları karşılaştırılabilir kılan üç farklı araç yer alır:

- **Eşit aralık** modunda, dört araştırma döneminin tüm haritalarını birbirleriyle karşılaştırmak mümkündür (bkz. Şekil 1.3). Bu mod aracılığıyla, sonuçlar, sosyo-demografik ve sosyo-kültürel özelliklere

ŞEKİL 1.4  
Çalışkanlığın Evde Öğrenilmesi Önemlidir (solda) ve  
Ülkelere Göre GSYİH (sağda) (2008)



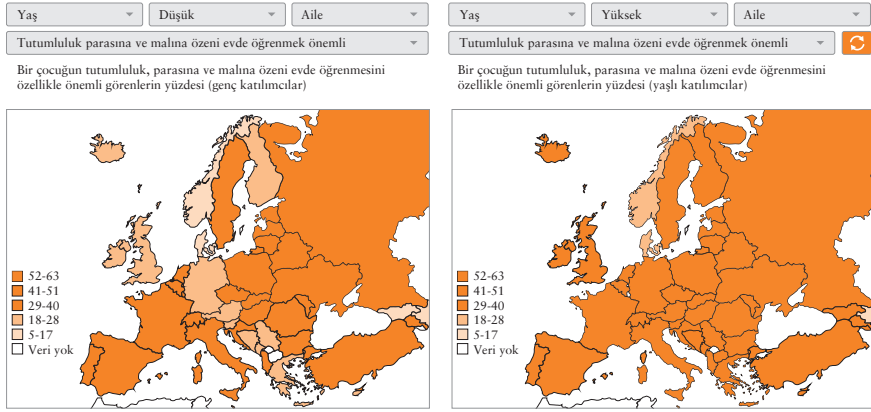
Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

göre de (örneğin gelir ve dindarlık) ayırt edilebilir. *Ortalama* kategorisinde, 2008 yılı haritaları, GSYİH, işsizlik oranı, göçmen stoku gibi alanlara dair ülke bilgileri ile karşılaştırılabilir (Şekil 1.4).

- *Uyarlanmış Eşit Aralık* modunda, ADA'nın sonuçlarını yansıtan haritalar, ölçekler karşılaştırılabilir hale getirilebildiği için, çok daha iyi bir şekilde mukayese edilebilir. Şekil 1.5, katılımcıların gelişimine göre bir örneği göstermektedir, ama aynı zamanda diğer değişkenler gibi ortalamalar ya da farklı araştırma dalgaları bu şekilde karşılaştırılabilir.
- *Sabit aralık* modunda, ölçekler 0-20 arası, 21-40 arası vb. şekilde ayarlanmıştır. Eşit aralık modunda genellikle renkler farklılıkların ne kadar büyük olduğunu göstermez ve bu nedenle, ülkeler arasındaki küçük farklar büyütülebilir. *Sabit aralık* modunda, aslında, haritalar, Avrupalılar arasında büyük ya da küçük farkların olup olmadığını gösterecektir.

“Bölgesel Haritaları Görüntüle” aracı ile 2008 yılına ait sonuçlar, NUTS2 bölgeleri düzeyinde haritalanabilir. Bu haritalar, ülkelerin kendi içinde bölgesel farklılıkların bulunup bulunmadığını gösterir (Doğu Almanya'yı

ŞEKİL 1.5  
Tutumluluğun Evde Öğrenilmesi Önemlidir



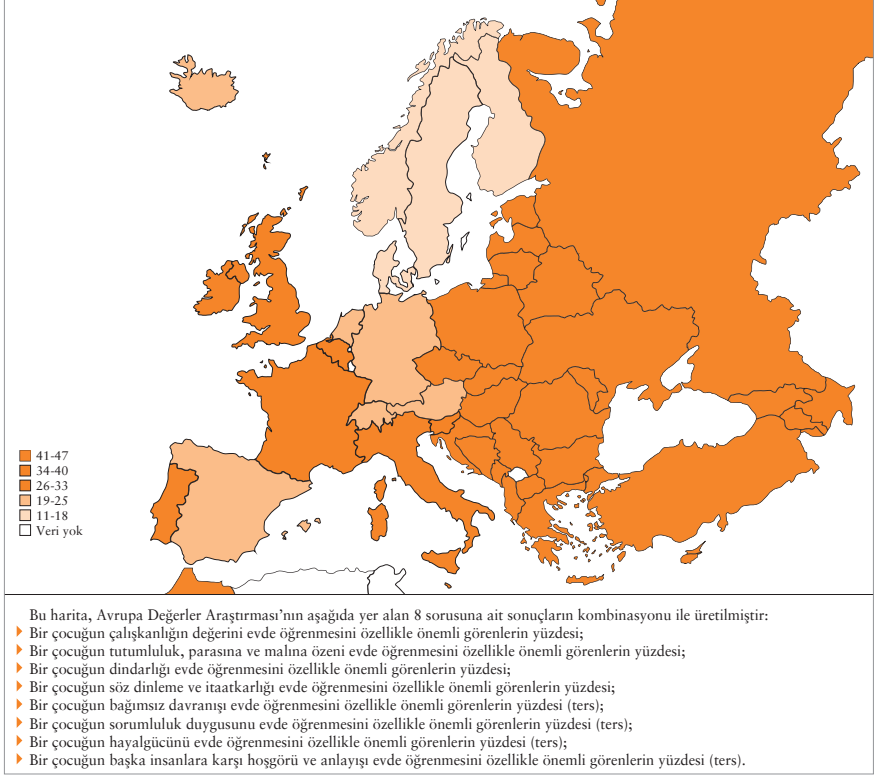
Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

düşününün örneğin). Ne yazık ki, Türkiye’ye ilişkin bu bölge ölçeğinde veri bulunmamaktadır. “*Harita Oluşturun*” aracıyla ise araştırmanın tüm soru maddelerini kombine etmek hatta sonuçları tersine çevirmek de mümkündür (Şekil 1.6). Avrupa Değerler Araştırması, Dünya Değerler Araştırması ile işbirliği içinde olduğundan, *Dünya Haritaları* sayfasında, her iki araştırmanın sonuçları, ABD, Hindistan ve Çin gibi ülkeler ve Avrupa ülkeleri arasında karşılaştırmayı mümkün kılacak şekilde, bir dünya haritası üzerinde görülebilir ancak her iki araştırmada, anket formunun yalnızca bir bölümü aynıdır.

Bunlardan başka, kendilerine Avrupa Değerler Araştırması’nın sorularının yöneltildiği, Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Slovakya olmak üzere beş ülkeden genç insanlara ait *videoların* bulunduğu bir sayfa da mevcuttur. Videolar Türkçe altyazılıdır. *Öğretim Materyalleri* sayfasında, öğretmenler için bir rehber (ilkeler), yararlı bilgiler, öğretim stratejileri ile anlatımları ve dersleri daha aktif hale getirecek ders planları bulunabilir. *Araştırma ve yayınlar* bağlantısı altında, Hollandalı ve Türk üniversite öğrencileri hakkındaki bir araştırma (Göregenli ve diğ., 2012) yayımlanmıştır. Tartışmaları canlandırmak, daha derin bir anlayış ve eleştirel bir düşünüş geliştirmek amacıyla haritalardan ve öğretim stratejilerinden nasıl yararlanılacağı, ilerleyen bölümde ele alınacaktır.



**ŞEKİL 1.6**  
Çocuk Yetiştirmede Geleneksele Karşı Post-modern Değerler: Üretilmiş Harita (%)



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

## WEB SİTESİNDEKİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ DERSLERDE NASIL KULLANILABİLİR?

Aslına bakılırsa, “Avrupa Değerler Atlası” başlığı yanlış çünkü haritalar değerleri değil, Avrupalıların görüşlerinin dağılımını gösteriyor. Bu haritalar, eğitim ortamlarında iki şekilde kullanılabilir:

- **Haritaların sorularının kullanılması:** Sorular, insanların görüşleri ile ilgili olduğundan, öğretim ortamında da canlı bir tartışmaya öncülük edebilir ve bu geniş bir yelpazedeki fikirleri ve yanıtları beraberinde getirecektir. Web sitesinde yer alan öğretim stratejileri, tar-

tışmanın başlatılması ve düzenlenmesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Haritalar, tartışmaların ulusal bağlama (*Kendi ülkemdeki insanlar neler düşünüyorlar?*) ya da Avrupa bağlamına (*Başka Avrupa ülkelerindeki insanlar neler düşünüyorlar?*) yerleştirilmesini mümkün kılar ve belirli dağılış kalıplarının aranması ve bunlara dair muhtemel açıklamaların yapılması gibi faaliyetleri beraberinde getirir (Krause, 2012).

- **Haritaların Analiz Edilmesi:** Tasvir edildiği gibi, haritalar, farklı gösterimler halinde kullanılabilir, farklı katılımcı grupları ve araştırma dalgalarına göre sınıflandırılabilir ve ülke bilgileri ile karşılaştırılabilir. Haritalar ve haritaların gösterim biçimleri eğitimsel amaçlara uygun olarak seçilmelidir. Bununla birlikte, harita okuma becerileri de önemlidir. Haritalardaki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edebilmek için, öğrencilerin dağılış kalıpları hakkında bir fikri olmalıdır. Coğrafi dağılışı incelenen olgu açısından, örneğin, daha yoksul ülkeler ya da Katolik ülkeler arasında bir korelasyon var mıdır? Bir korelasyon nasıl fark edilebilir? Gençler genelde dağılış kalıplarının farkında olmazlar (Uhlenwinkel, 2010) ve harita okuma becerilerinden yoksundurlar. Yine de, Avrupa Değerler Atlası'nın haritalarını kullanarak çalışmak, sadece coğrafi bilgi ve becerilerini geliştirmeyecek ama aynı zamanda, eğitimin önemli bir parçası sayılan dünya görüşlerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Béneker ve diğ., 2013).

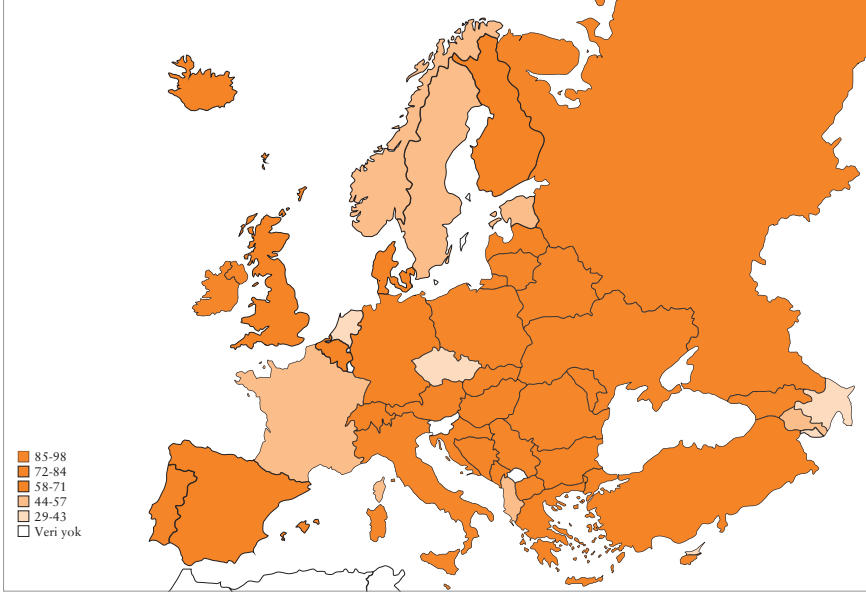
Haritalar kendi başlarına bir açıklama sağlamaz. Sosyologlar bu veriyi, Avrupa'da yaşayan halkların fikirlerini almak yoluyla değerlerini çıkarsamak amacıyla toplamışlardır. Haritaların anlaşılmasına dair açıklamalar, **aile** (Hagenaars, Halman ve Moors, 2003), **toplum** (Inglehart, 1997) ya da **iş** (Ester, Halman ve De Moor, 1994) söz konusu olduğunda, genellikle modernleşme ve bireyselleşme kuramları ile bağlantılı olmaktadır. Yine modernleşme ve bireyselleşmeye bağlı olan sekülerleşme kuramları (Wallis ve Bruve, 1992), din hakkındaki görüşleri açıklamada önemli rol oynar. Bununla birlikte, sosyologlar, modernleşmeden ayrılan dokuları beraberinde getiren ülkelere özgü koşulların da farkındadırlar (Wilson, 1998). Öğretmenlerin, olası açıklamalar sunabilmek için sosyolojik kuramlar ve bölgesel özel koşullar hakkında bilgilerinin de olması gerekir (Web sitesindeki “yararlı bilgiler” bölümüne bakılabilir) ki öğrencinin haritaya dair anlayışı derinleşebilsin ve bu kuramlarla verilen açıklamalar hakkında eleştirel düşünmesi mümkün olsun.

Avrupa Değerler Atlası'nın haritaları, bir ülkede, belirli bir andaki ortalama görüşü yansıtır. Bununla birlikte, değerler ya yetiştirilme ya da sosyalizasyon yoluyla öğrenildiğinden (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010), ulusal bağlam bu açıdan çok önemlidir çünkü örneğin, eğitim sistemi, çoğunlukla ulusal otoriteler tarafından organize edilir ve internetin sağladığı tüm olanaklara karşın medya, çoğunlukla ülke sınırları içerisinde algılanır. Massey'in (2005) mekân hakkındaki temel eserine dayanarak, Taylor (2008), haritaların sorgulanmasında yararlı olabilecek dört kavram çıkarmıştır: Bunlar, *çeşitlilik*, *değişim*, *temsili* ve *algıdır*. Avrupa ülkeleri arasındaki ya da bir ülkenin ulusal ortalamasının ötesindeki *çeşitliliği* (*diversity*) inceleyebiliriz. Farklı araştırma dalgalarına ait haritaları kullanarak, Avrupalıların görüşlerinin *değişip değişmediğini* araştırabilir ve geleceğe dair değişimlerin ne derecede mümkün, tercih edilebilir ve muhtemel olduğunu tartışabiliriz ("Geleceğin Eğitiminde 3 P" için Hicks, 2006'ya bakınız<sup>4</sup>). Haritalara birer *temsili* gözüyle de bakabilir ve insanların bu temsilleri nasıl *algılayabileceklerini* inceleyebiliriz. Bunlar arasında sonuncuya bir örnek **Şekil 1.7**'de görülebilir. ADA'nın yüksek araştırma standartları, sonuçların karşılaştırılabilmesi için tüm soruların dikkatle tercüme edildiğini garantiler ancak, çeviriler her zaman insanların, soruların insanlarda uyandıracığı çağrışımları hesaba katamaz. Örneğin, katılımcılara doğumda dinsel bir merasimin gerekli olup olmadığı sorulduğunda (**Şekil 1.7**), soru'nun düzgün tercüme edilmediği söylenemez, ayrımcılıktan kaçınmak ve tüm dinleri kapsamak amacıyla "doğumda dinsel bir merasim" gibi nötr sözcükler kullanılmıştır. Ancak bu durum, söz konusu soru'nun kökünü Hristiyanlık'taki vaftiz kavramından aldığını saklayamaz. Bu yüzden, eğer bu soruya ait skorun Türkiye'de, ama aynı zamanda Arnavutluk ya da Azerbaycan'da da düşük olmasının sebebi anlaşılacak istenirse, bu gerçeğin göz önüne alınması gerekir, aşikar ki Çek Cumhuriyeti'ndeki düşük skorun sebeplerinin de, özellikle bu ülke bağlamında anlaşılması gerekir (Krause, 2010).

Haritaların sunumu ile ilgili önemli bir başka nokta da elbette Avrupa'nın temsildir. Bu nedenle, sorular ve haritalar, eleştirel bir Avrupa yurttaşlık eğitimine katkı sağlayabilir. Avrupa değerleri (örneğin Hristiyan olmak), kimin Avrupalı olup kimin olmadığını tarihsel bir perspektiften tanımlamak için sıklıkla kullanılır (Van der Vaart, 2009). Avrupa'nın temsili bağlamında bir başka nokta da Avrupa'nın, Avrupa Birliği ile sık sık karıştırılıyor olmasıdır. Avrupa Değerler Atlası'nın soruları ve haritaları, her iki yaklaşımın da ek-

4 3 P: Possible, Probable, Preferable – ç.n.

ŞEKİL 1.7  
Doğumlar İçin Dinî Merasimin Önemi (2008) (%)



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

sık yönlerinin bulunduğunu göstermekte ve başka yaklaşımlar sunmaktadır: Avrupa'yı bir süreç olarak görmek (Guerrina, 2002) ve *özgürlük, barış, hukuk, refah, çeşitlilik* ve *dayanışma* gibi amaçlar için çalışmak. Ayrı ayrı düşünüldüğünde, Ash'in (2007) belirttiği gibi, bu amaçlar sadece Avrupa'ya ya da Avrupa Birliği'ne özgü değildir ancak bu değerlere dair sürmekte olan tartışma, tipik olarak Avrupalı bir şey sayılabilir. Bu bağlamda, Türkiye'nin değerler açısından Avrupa projesinin bir parçası olup olamayacağı ve bunu isteyip istemediğini tartışmak ilginç olabilir. Böylesi bir tartışma için, Avrupa Değerler Atlası'nın haritaları, yeni perpektifler sunacaktır. Atlasın içerdiği haritalar kullanılırken, dört aşama yerine getirilmelidir (Krause, 2012):

- Verinin/konunun, öğrencilere tanıtılması (ve bu yolla, öğrencilerin kendi farklılıklarının ve fikirlerine dair akıl yürütme biçimlerinin görünür kılınması);

- Haritalardaki benzerlik ve farklılıkların tesvir edilmesi;
- Öğrencilerin konuya dair anlayışının derinleştirilmesi (bazı kavram ve kuramların yoluyla muhtemel açıklamaların sunulması);
- Hem verilen haritaların hem de kuramların sorgulanması yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi.

Bundan başka, her dersin bir odak sorusu bulunmalıdır. Haritalar ve öğretim stratejileri, öğrencilerin bu soruyu yanıtlamalarını sağlayacak şekilde seçilmelidir ki bu da ders sonunda değerlendirilmelidir. (Ayrıca web sitesindeki “EVE Projesinin Temelini Oluşturan İlkeler” kısmına bakınız.) İzleyen bölümde, iki örnek ders tasvir edilecektir.

## ÖRNEK 1: AİLE

### Dersin Temeli

Modernleşme kuramlarından bildiğimiz kadarıyla, insanların geliştirdikleri değerler üzerinde gelir düzeyinin bir etkisi vardır. Değerlerimizin büyük bir bölümünü ise, kültürlenme sürecinin bir parçası olarak ailemizde öğreniriz (Peoples ve Bailey, 2010). Avrupa Değerler Atlası, Avrupalıların çocuk yetiştirme ile ilgili olarak görüşlerini belirttikleri bir dizi harita sunmaktadır. Burada, *çeşitlilik* kavramının kullanılması yoluyla dersin odak sorusu olarak şu soru sorulabilir: “Avrupalılar, çocuk yetiştirme konusunda aynı değerleri mi paylaşırlar?” Öğrencilerin ilgisini konuya çekmek amacıyla, önce kendileri için *çocuk yetiştirmede en önemli değer hangisi olduğu* kartopu adlı öğretim stratejisi kullanılarak sorulur. Kartopu uygulamasının maddeleri, insanların çocuk yetiştirme konusunda neye önem verdikleri ilgili farklı harita konularından seçilir (Şekil 1.8).

ŞEKİL 1.8 Kartopu: Çocuk Yetiştirme			
İtaat	Dinsel İnanç	Tutumluluk	Azim ve Sebat
Çalışkanlık	Tolerans	Hayalgücü	Diğer İnsanlara Saygı
İyi Davranışlar	Bağımsızlık	Sorumluluk	Bencil Olmama

İlk önce, öğrenci çocuk yetiştirme ile ilgili değerlerden dokuz tanesini kendi başına seçer, üç dakika kadar sonra, çiftler halinde birleşen öğrenciler, aralarında anlaşarak bu dokuz değeri altıya düşürür. Ardından, mesela beş

dakika kadar sonra ise, dört kişilik gruplar haline gelerek, çocuk yetiştirme ile ilgili en önemli üç değere karar verirler. Öğretmen, öğrencilerden hemen fikir birliğine varmamalarını, seçtikleri değerlerin diğerlerine göre neden daha önemli olduğuna ilişkin gerekçeler sunmalarını isteyerek onları teşvik eder. Ders anlatımı sırasında, bir grubun öğrencilerine, önceliklerinin neler olduğu sorulabilir ve bunun ardından diğer gruplar da en fazla önem verdikleri değerleri söylerler (ya da öğretmen diğer öğrencilerin, ilk grubun fikirlerine ne ölçüde katıldıklarını sorar). Öğrencilere, kendi aralarında bir anlaşmaya varmanın kolay olup olmadığı ve bunun nedeni de sorulmalıdır. Anlaşmazlığın bir sebebi farklı arka planlara sahip olmak (örneğin dindar ya da dindar olmayan bir aileden geliyor olmak gibi) olabileceği gibi, kolayca anlaşmaya varılmasının bir sebebi de toplumsal başka bir özellik olabilir (örneğin aynı gelir grubundan olmak gibi). Sonunda, bilgilendirme sırasında, öğretmen sınıfın büyük ölçüde anlaşmaya vardığı bir maddeye odaklanabilir ve öğrencilere neden bunun önemli olduğunu düşündüklerini sorabilir. Öğrenciler yanıtlarında, genellikle akıl yürütme (*reasoning*) (*Bu [değer] önemlidir, çünkü buna ihtiyacımız vardır – Neden ihtiyacımız vardır peki? – Çünkü bu önemlidir* gibi) ya da genelleştirme (*Herkes buna önem verir*) eğilimi gösterirler. Öğretmen sorular sormaya devam etmesiyle, öğrenciler, örneğin *Sorumluluk duygusunu kazanmak önemlidir çünkü bireyci bir toplumda, kendi başınıza yaşamak zorundasınız, yetişkin olduğunuzda sizinle ilgilenecek bir aile ya da başka kimse olmayacak* tarzındaki yanıtlara ulaşabilirler. Örnekler çoğaltılabilir: *Toleransı öğrenmek zorundasınız, çünkü bireyci bir toplumda kendi tercihlerinizi yapabilirsiniz evet, ama başkalarının bu tercihlere saygılı olmasını istiyorsanız, siz de başkalarının seçimlerine saygı duymalı, çeşitlilikle baş edebilmelisiniz.* Ya da *itaati öğrenmelisiniz çünkü geleneksel bir toplumda iseniz, baba (örneğin onun evinde ikamet etmek durumundasınız) ya da köyün ileri gelenleri (size iş sağlıyor olabilirler) gibi otorite figürlerine daha fazla bağımlıdır.*

İkinci aşamada, okuma parçaları ya da sunumlar yoluyla öğrencileri, modernleşme kuramlarına ilişkin daha fazla bilgilendirebilir ve bunların çocuk yetiştirme ile ilgili değerleri ne derecede açıklayabileceğine ilişkin bilgi verebilirsiniz: daha geleneksel değerlerin (itaat, çok çalışma, dinsel inanç) daha yoksul ve kolektivist; daha post-modern değerlerin ise (bağımsızlık, hayalgücü, sorumluluk, tolerans) daha varıl ve bireyci ülkelerde gözlenmesi gibi.

Üçüncü bir aşamada, haritalar, mümkünse projeksiyon aracılığıyla yansıtılarak ya da çıktıları alınarak, kuramların gerçek durumla kanıtlanıp

kanıtlanmadığının kontrol edilmesi amacıyla kullanılabilir. **Şekil 1.4**, örneğin, “çok çalışma” ile ülke başına GSYİH arasında bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Başka bir haritada (ki öğretmen bunu web sitesinde kendi de oluşturabilir), kişisel gelir durumu, “çok çalışma” değerine bakmak için bir parametre olarak kullanılabilir: Bu harita, neredeyse hiçbir farklılık sunmayacaktır ki bu da, kişisel durumun değil ülkenin, insanların görüşlerini belirlediği anlamına gelecektir. Başka örneklerde, kişisel özellikler (eğitim durumu, dindar olma, cinsiyet, yaş vb.) daha fazla etkiye sahip olabilir. Yine, *değişim* boyutu (**Şekil 1.5**), “tutumluluk” örneği üzerinden tartışılabilir – ama gençlerin, yaşlandıklarında tutumlarını değiştirip değiştirmeyeceklerini bilmiyor olsak da!. Bundan başka, post-modern değerler de aynı yolla incelenebilir (**Şekil 1.2**) ancak altı ilâ on arası sayıda haritadan daha fazlası kullanılmamalıdır ve örnekler, öğretim amaçlarına uygun olarak dikkatlice seçilmelidir.

Son adımda, öğrenciler, çocuk yetiştirmeye ilişkin geleneksel ve post-modern değerler hakkında kendi haritalarını oluşturabilirler (eğer sınıfta bilgisayar kullanma olanağı varsa) ve öğrencilerin çocuk yetiştirmeye ilişkin değerler konusunda bir değişim eğilimi gözleyip gözlemedikleri ve böyle bir eğilim varsa, bunu arzulanan bir gelişme olarak görüp görmedikleri tartışılabilir. Elbette son olarak öğrenciler, dersin odak sorusunu yanıtlayabilmeleri açısından dersin onlara yardımcı olup olmadığı konusunda görüşlerini sunmalıdırlar.

## ÖRNEK 2: ÇEVRE

### Dersin Temeli

Çevremiz ve doğa ile ilişkimizin nasıl olacağı, geleceğe yönelik en önemli zorluklardan biridir. İklim değişiminin etkilerinin sınırlandırılmasına yönelik tüm çabalara karşın, insan müdahalesi sebebiyle iklim değişmektedir. En büyük çevresel felaketlerden biri olan Çernobil, Avrupa’da gerçekleşmiştir. Yine de, çevre politikaları (örneğin Almanya’daki sürdürülebilir enerji ile Fransa’daki nükleer gücü bir düşünün) ve çevresel kaygılara ilişkin olarak ülkeler ve insanlar arasında büyük farklılıklar görüyoruz. Bu ders, yalnızca Avrupa’nın yaşadığı çevresel sorunlara değil ama aynı zamanda Avrupa’da insanların neden çevre ile ilgili kaygılarının bulunduğu (ya da bulunmadığı) ve gelirlerinin bir bölümünü çevresel amaçlar için verip vermeyecekleri gibi konulara da odaklanmaktadır. Bu sebeple, dersin odak sorusu şudur: Avrupalılar, ne dereceye kadar çevresel konularda kaygı duymaktadırlar?

Öğrencilerin ilgisi, dersin konusuna *trafik lambası* adlı öğretim stratejisi ile çekilebilir. Her öğrenciye, kırmızı, sarı ve yeşil renkteki üçlü bir kart seti verilir. Sonrasında, öğretmen, bir ifade sunar (projeksiyon ile yansıtılabilir ya da yüksek sesle okunabilir); öğrenciler ise, bu ifadeye katılmıyorlarsa kırmızı, ifade konusunda kuşkuylarsa sarı, ifadeye katılıyorlarsa da yeşil renkli kartı kaldırarak tepki verirler. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerinin önüne geçilmesi için, öğretmen üçe kadar sayar ve kartların aynı anda kaldırılmasını ister. Böyle bir uygulamada, söz konusu ifade, örneğin şu olabilir: *Kirlilik ve iklim değişikliği gibi çevresel sorunları göz önüne aldığımızda, çevre hakkında kaygı duymamız gerekir*. Anlatım sırasında öğretmen, öğrencilere kendi sebeplerini sorar. Amaç, ifadenin lehine ya da aleyhine olabildiğince fazla sayıda argüman toplamaktır. Örneğin, eğer bütün öğrenciler yeşil kartı kaldırdıysa (yani lehte çok sayıda argüman toplanabilecekse), bu kez öğretmen, bazı insanların bu ifadeye neden katılmayabileceklerini sorar (ya da tam tersi). İkinci ifade için, sadece kırmızı ya da yeşil renklere izin verilir: *Eğer bu amaçlar kullanılacağından emin olursam, maaşımın/harclığımın % 15'ini çevrenin korunması amacıyla verebilirim*. Bu ifade de tartışılacak ve lehte ya da aleyhte olabildiğince argüman toplanacaktır.

İkinci bir aşamada öğretmen, çevresel amaçlarla para bağışlamaya istekli olmayan öğrencilerin farklı gerekçelerine işaret eder. Şu soru ile devam edilir: *“Doğanın korunması” için para vermeye isteksiz olma konusunda, insanların en sık öne sürdükleri nedenler nelerdir?* Burada, *elmas* şeklinde sıralama adlı öğretim stratejisi tanıtılacaktır. Öğrenciler, bir elmas şekli içinde, öne sürdükleri nedenleri sıralamalıdır (Şekil 1.9). En üste, insanların en fazla sunabileceklerini düşündükleri nedenleri, en alta ise insanların daha az önem vereceklerini düşündükleri nedenleri koyarlar. Öğrenciler, fazladan nedenleri kendileri de ekleyebilirler. Bu işi önce her öğrenci kendisi yapar.

Ardından, öğretmen, öğrencilerden üç ya da dört kişilik gruplar oluşturarak elmaslarını karşılaştırmalarını ister. Hangi noktada hemfikirler? Hangi noktada düşünce ayrılığı vardır? Sıralamalarını meşrulaştırmak için hangi argümanları kullanıyorlar? Anlatım sırasında, şu aşağıdaki boyutlara odaklanılır:

- En üst sıraya çoğunlukla hangi nedenler konulmuştur ve neden?
- Grup içinde ne derecede fikir birliği ya da anlaşmazlık vardır?
- Çevresel nedenlerle para bağışı yapıp yapmama konusunda, içinde yaşanılan ülkenin bir etkisi olduğunu düşünüyorlar mı?



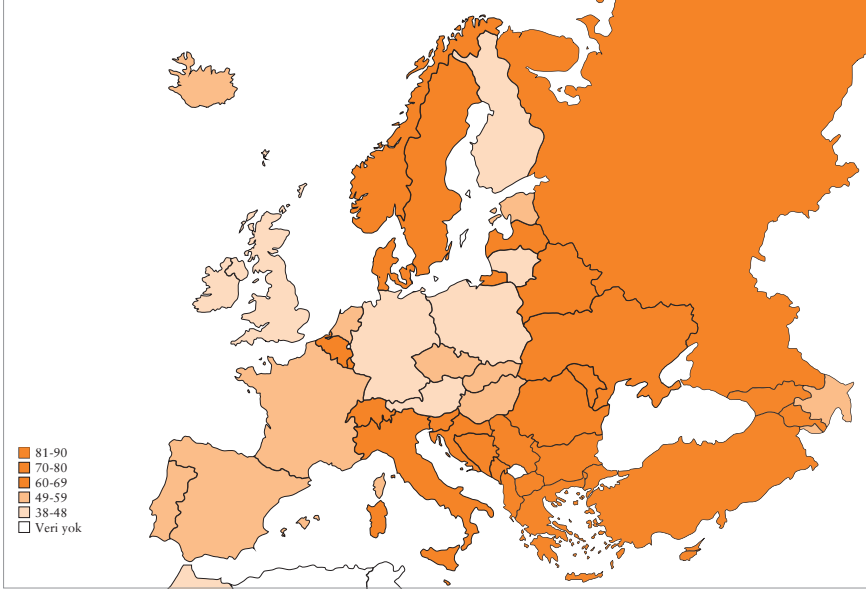
şEKİL 1.9 Elmas şeklinde Sıralama - Yetişme Tarzı		
1. Yeterince para kazanmıyorum.	2. Bununla hükümet ilgilenmelidir.	3. İşe yaramaz!
4. Çok fazla kirlilięe yol açmıyorum.	5. Para kaybolup gidiyor.	6. Çevresel bir sorun yok.
7. Çevre örgütlerine zaten para veriyorum.	8. Kirlilięe yol açan tesisler ödemelidir.	9. Çöpleri ayırıyorum, güneş enerjim var, zaten çok şey yapıyorum.

- Çevre için para harcama konusundaki isteklilik üzerinde, başka hangi özelliklerin etkili olabileceğini düşünüyorlar?

Öğrenciler gelir, din, eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş gibi boyutlardan söz etmezlerse, öğretmen bunları söylememelidir çünkü bunlar ileride anlatılacaktır. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin farklı bakış açılarını göz önüne almalarını ve insanların farklı tutum ve değerler geliştirmelerinin nedenlerini düşünmelerini sağlamaktır.

Üçüncü bir adımda, *zeki tahmin* adlı öğretim stratejisi kullanılacaktır. Bu etkinlik için, öğrenciler üç ya da dört kişilik gruplara ayrılır. Sekiz ülkeli bir listeden, řu soruya göre bir seçim yapmalıdırlar: *Hangi Avrupa ülkelerinde, insanların çevresel amaçlarla para vermeye daha fazla ve hangilerinde daha az istekli olduğunu düşünüyorsunuz?* Liste, örneğin řu ülkeleri içerebilir: Almanya, Birleşik Krallık, Finlandiya, Türkiye, Yunanistan, Danimarka ve

ŞEKİL 1.10  
Çevre Kirliliğine Karşı Kullanılmak Üzere Para Verme Konusundaki İsteklilik (2008) (%)



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

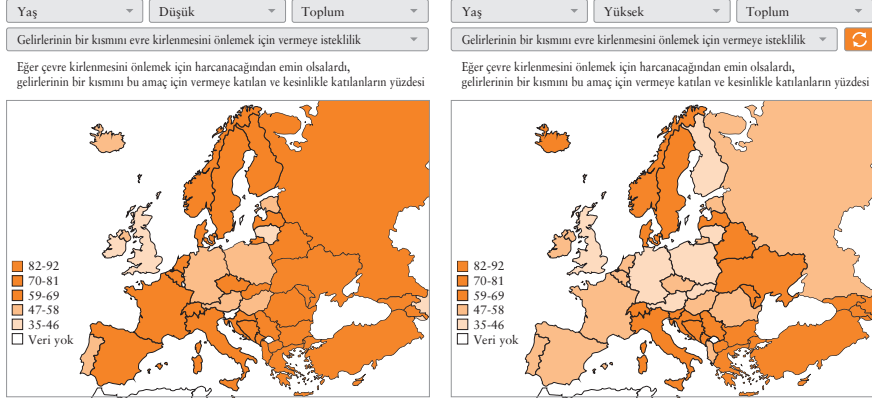
Ukrayna. Önemli olan öğrencilerin (doğru ya da yanlış olsun) ne söyledikleri değildir, önemli olan tahminleri için argümanlar öne sürmeleridir. Anlatım sırasında öğretmen, öğrencilere hangi ülkelerde insanların çevresel amaçlarla para vermeye istekli ya da isteksiz olduklarına dair tahminlerini ve bu tahminlerin gerekçelerini sorar. Öğrenciler, bu ülkelere dair bilgilere dayanarak mı fikir yürütmüştür? Stereotiplerden mi yararlanmışlardır? Elmas şeklinde sıralama alıştırması, tahmin oyununda onlara ne derecede yardımcı olmuştur? Sonraki aşamada öğretmen, gelirlerinin bir kısmını çevre için ayırabilecek kişilerin ülkelere dağılımını gösteren haritayı gösterir (Şekil 1.10). Öğretmen, öğrencilere bu sonuçları bekleyip beklemediklerini de sorabilir, hangi ülkenin sonucu onları özellikle şaşırtmıştır ve neden beklentileri ile haritadaki sonuçlar arasında fark vardır? Bunun da ötesinde, “haritadaki sonuçları nasıl açıklayabiliriz?” diye de sorulabilir. Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları “sıralama alıştırmasına” ve insanların çevresel konularda para vermek istememelerine dair olası sebeplere değinmelidir.

Dördüncü bir adımda, Avrupa Değerler Atlası'nın web sitesinden haritalar gösterilebilir (çıktıları öğrencilere dağıtılabilir ya da projeksiyon aracılığıyla yansıtılabilir). Öğrenciler, aşağıdaki gibi bazı karşılaştırmalar yapabilirler:

- **Şekil 1.10**'daki haritanın, ülkelere göre GSYİH haritası ile karşılaştırılması, bazı İskandinav ülkeleri hariç, görece yoksul ülkelerde yaşayanların çevresel amaçlarla para vermeye daha istekli olduğunu gösterecektir.
- Yine **Şekil 1.10**'daki haritanın, bu kez kişisel gelir ile karşılaştırılması, genel olarak daha yüksek gelire sahip insanların çevresel amaçlarla para vermeye daha istekli olduğunu gösterecektir. Tabii bunun bir nedeni, daha düşük gelire sahip kişilerin, paralarını öncelikle kendi ihtiyaçları için kullanacak olmalarıdır.
- Aynı haritanın “eğitim düzeyi” ile karşılaştırılması, daha yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin çevresel amaçlarla para vermeye daha istekli olduklarını gösterecektir. Bunun bir nedeni, bu kişilerin çevresel sorunlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları olabilir.
- Aynı haritanın, “yaş grupları” ile karşılaştırılması (**Şekil 1.11**), çevre kirliliğini önlemek için para vermeye, genç yaş gruplarındakilerin daha istekli olduğunu göstermektedir. Bunun açık bir nedeni, onları, yaşlı nüfusa göre daha uzun bir geleceğin bekliyor olmasıdır.
- “Eğer her şey bu haliyle devam ederse, çok yakında büyük bir çevre felâketi ile karşı karşıya kalınacağına dair inanç” hakkındaki haritanın, cinsiyete göre yapılacak bir karşılaştırması, ilk olarak Avrupa'nın büyük bir bölümünde insanların böyle bir korkuya sahip olduklarını, ikinci olarak ise kadınların erkeklere göre bu konuda daha kaygılı olduklarını göstermektedir.

Beşinci bir adımda, öğretmen, çevresel kaygılarla ilgili daha fazla bilgi verebilir (sunum ya da bir okuma yoluyla). Franzen ve Meyer'e göre (2010), çevre ile ilgili kaygı, bilişsel, duygusal ve maksatlı olmak üzere bileşenleri vardır. Yazarların araştırması göstermektedir ki çevresel konulardaki bireysel kaygı, ülkenin geliri ile birlikte artmaktadır. Bununla birlikte, insanların gelirlerinin bir kısmını çevresel kirliliği önlemede kullanılmak üzere vermek isteyip istemedikleri sorusu, çevresel kaygıyı ölçmeye uygun değildir. Öncelikle, refah düzeyi daha yüksek ülkelerde insanlar zaten çevresel koruma için pa-

**ŞEKİL 1.11**  
**Yaş Grubuna Göre, Çevre Kirliliğine Karşı Kullanılmak Üzere**  
**Para Verme Konusundaki İsteklilik (2008) -**  
**Solda Genç Katılımcılar, Sağda Yaşlı Katılımcılar**



Kaynak: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu)

ra ödemektedirler (Gelissen, 2007). İkinci olarak da yine bu ülkelerde, insanlar (yerel düzeyde) daha az çevresel sorunla karşılaşmaktadırlar (Inglehart, 1995; Jahn, 1998; Grossman ve Krueger, 1995) ve bunun da ötesinde, refah düzeyi yüksek ülkelerde yaşayanlar, başka yollarla çevre korumasına katkı sağlamaktadırlar (çöpleri ayırmak, güneş enerjisi kullanmak gibi). Inglehart'a göre (1995, 1997), çevresel farkındalık genel anlamda değerler değişiminin bir parçasıdır ve politik özgürlük ya da bireysel ölçekte kendini gerçekleştirme gibi değerlere benzer bir şekilde görülebilir. Yine, Türk üniversite öğrencilerinin değerleri üzerine yakın zamanlı bir çalışmada da aynı yönde bir değişime dikkat çekilmiştir (Göregenli ve diğ., 2012).

Son bir adımda, öğretmen *trafik lambası* stratejisini tekrar kullanır. Şu ifadeyi öğrencilere gösterir: *Avrupalılar, çevre konusunda kaygılıdır*. Bu ifade, dersin odak sorusunu yeniden ifade eder. Öğrenciler, şimdi, görüşlerini ders sırasında verilen argümanlarla ve haritalarla desteklemelidirler. Ders planlarına ait daha fazla örnek, [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu) sitesindeki *öğretim materyalleri* sayfasında bulunabilir.

Türkçeye çeviren İLKAY SÜDAŞ

**KAYNAKÇA**

- Ash, G.T., "Europe's true stories", *Prospects Magazine*, no. 131, 2007, Available from: [http://www.esiweb.org/pdf/enlargement\\_thinking\\_Garton%20Ash%20-%20Euro-pes%20Stories.pdf](http://www.esiweb.org/pdf/enlargement_thinking_Garton%20Ash%20-%20Euro-pes%20Stories.pdf) (1 Kasım 2015).
- Béneker, T., Tani, S., Uphues, R. ve Van der Vaart, R., "Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands", *International Research in Geographical and Environmental Education*, c. 22, no. 4, 2013, s. 322-336.
- Card, D., Dustmann, C. ve Preston, I., "Immigration, Wages, and Compositional Amenities", *NBER Working Paper*, No. 15521, 2009, Available from: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1505844](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1505844) [1 Kasım 2015].
- Esmer, Y., *Türkiye Değerler Atlası*, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, 2012.
- Ester, P., Halman, L. ve de Moor, R. (der.), *The Individualizing Society. Value Change in Europe and North America*, Tilburg University Press, Tilburg, 1994.
- Fourquet, J., "Les Européens face à la crise des migrants", no. 281, 2015, Available from: <http://www.jean-jaures.org/Publications/Notes/Les-Europeens-face-a-la-crise-des-mig-rants> [27 Ekim 2015].
- Franzen, A. ve Meyer, R., "Environmental Attitudes in Cross-National Perspective: A Multilevel Analysis of the ISSP 1993 and 2000", *European Sociological Review*, c. 26, no. 2, 2010, s. 219-234.
- Gelissen, J., "Explaining Popular Support for Environmental Protection: A Multilevel Analysis of 50 Nations", *Environment and Behavior*, c. 39, no. 3, 2007, s. 392-415.
- Göregenli, M., Krause, U., Karakus, P. ve Südaş, I., *Comenius Project "European Values Education". A cross-cultural comparison between Dutch and Turkish students. Preliminary Descriptive results*, 2012, Available from [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu) [1 Kasım 2015].
- Grossman, G.M. ve Krueger, AB., "Economic growth and the environment", *Quarterly Journal of Economics*, c. 110, no. 2, 1995, s. 353-377.
- Guerrina, R., *Europe. History, Ideas, Ideologies*, Arnold, Londra, 2002.
- Hagenaars, J., Halman, L. ve Moors, G., "Exploring Europe's basic values map", *The cultural diversity of European unity* içinde, der. W. Arts, J. Hagenaars ve L. Halman, Brill, Leiden, 2003, s. 23-58.
- Halman, L., Luijkx, R. ve Van Zundert, M., *Atlas of European Values*, Brill, Leiden, 2005.
- Halman, L., Sieben, I. ve Van Zundert, M., *Atlas of European Values. Trends and Traditions at the Turn of the Century*, Brill, Leiden, 2011.
- Hicks, D., *Lessons for the Future*, Trafford, Victoria, 2006.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M., *Cultures and organisations: software of the mind*, McGrawHill, New York, 2010.
- Inglehart, R., *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Public*, Princeton University Press, Princeton, 1977.
- , "Public Support for Environmental Protection: Objective Problems and Subjective Values in 43 Societies", *PS: Political Science and Politics*, c. 28, no. 1, 1995, s. 57-72.
- , *Modernization and postmodernization*, Princeton University Press, Princeton, 1997.

- Jahn, D., "Environmental performance and policy regimes: Explaining variations in 18 OECD countries", *Policy Sciences*, c. 31, no. 2, 1998, s. 107-131.
- Krause, U., "The Atlas of European Values Project: possibilities of mapping the values of Europeans and challenges for geography", *Ege Coğrafya Dergisi*, c. 19, no. 1, 2010, s. 1-12.
- , "Toleranz kennt Grenzen", *Praxis Geographie: Interkulturelles Lernen. Vielfalt an Perspektiven*, no. 7-8, 2011, s. 16-21.
- , "Avrupa Değerlerini Haritalamak ve Bunun Üniversitelerde ve Orta Öğretimdeki Coğrafya Eğitimi Açısından Önemi", *1. Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2012, s. 595-606.
- Maslow, A.H., "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review*, c. 50, no. 4, 1943, s. 370-396.
- Massey, D., *For Space*, Sage, Londra, 2005.
- Pettigrew, T.F. ve Tropp, L.R., "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 90, no. 5, 2006, s. 751-783.
- Peoples, J. ve Bailey, G., *Humanity. An introduction to cultural anthropology*, 9. baskı, Wadsworth, Belmont, 2010.
- Sen, A., *Identity and Violence: The Illusion of Destiny (Issues of Our Time)*, W. Norton, New York, 2006.
- Taylor, L., "Key concepts and medium term planning", *Teaching Geography*, Yaz 2008, s. 50-54.
- Uhlenwinkel, A. (der.), *Teaching about work values of Europeans: critical reflections from the first student exchanges of the EVE-project*, Universität Potsdam, Potsdam, 2010.
- Van der Vaart, R., "Europese identiteit: een onmogelijke opgave?" *West-Europa.Hoofdstukken van geografie en ruimtelijke planning* içinde, der. B. De Pater, Van Gorcum, Assen, 2009, s. 261-288.
- Wallis, R. ve Bruce, S. "Secularization", *Religion and Modernization* içinde, der. S. Bruce, Oxford University Press, Oxford, 1992, s. 8-30.
- Wilson, B., "The secularization thesis: Criticism and rebuttals", *Secularization and Social Integration* içinde, der. R. Laarmans, B. Wilson ve J. Billiet, Leuven University Press, Leuven, 1998, s. 45-66.

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **Öğretmen Araştırması Sonuçları**





## **AB Komisyonu Hayat Boyu Öğrenme Programı “Okulda Avrupa Değerleri” Projesi Öğretmen Bilgi Araştırması<sup>1</sup>**

**AYHAN KAYA**

### **GİRİŞ**

**İ**stanbul Bilgi Üniversitesi tarafından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü desteği ile yürütülen AB Komisyonu Hayatboyu Öğrenme Programı Jean Monnet “Okulda Avrupa Değerleri” Projesi kapsamında gerçekleştirilen “Okulda Avrupa Değerleri Projesi: Avrupa Birliği Öğretmen Bilgi Araştırması”, 24 Aralık 2013 ve 12 Ocak 2014 tarihleri arasında Infakto Research Workshop tarafından internet üzerinden yürütülmüştür. İstanbul’u kapsayan araştırmaya 233’ü erkek, 235’i kadın olmak üzere toplamda 468 ilk ve orta dereceli okul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bazı demografik bilgileri edinmenin yanı sıra öğretmenlerde Avrupa şüpheciliğinin düzeyi, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda görüşleri, AB’ye ilişkin görüşleri, Avrupa değerleri, Avrupa Birliği tarafından geliştirilen ve fonlanan projelere katılım hakkındaki deneyimleri ve görüşleri ve varsa yurtdışı deneyimleri gibi konulardaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün desteği ve İstanbul İli Valiliği’nden alınan izin ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul ili içindeki okullara bilgilendirme yazısı göndermiştir. Bu yazıların öğretmenlere eriştirilmesi her okul idaresinden istenmiş olup, öğretmenlerin ankete katılımı gönüllülük esasına tabi kılınmıştır. Anket tamamlandığında, anketin daha çok İstanbul il

<sup>1</sup> Bu araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan Infakto Araştırma Şirketi’nden başta değerli meslektaşım Doç. Dr. Emre Erdoğan olmak üzere diğer araştırmacılar olan Güçlü Atılğan, Eda Adilak, Ayşegül Bayar ve Emir Günime’ye teşekkürü bir borç bilirim.

sınırları içerisinde bulunan liseler ve meslek liselerinin sosyal bilimler, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, felsefe, psikoloji ve rehberlik öğretmenleri tarafından doldurulduğu tesbit edilmiştir..

Anket sonuçları ve bu sonuçların değerlendirilmesi üç yıl süren Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi projesinde her yıl Haziran ayında iki farklı öğretmen grubuna toplamda altı kez verilen ve 240 kadar öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen öğretmen eğitimlerinin içeriğinin hazırlanması konusunda proje ekibine önemli ipuçları sunmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular eğitim materyalinin içeriğini hazırlamak konusunda eğitimcilerle yol göstermiş ve aynı zamanda ÖRAV (Öğretmen Akademisi Vakfı) eğitimcilerince hazırlanan hizmet içi eğitim materyalinin ve konu başlıklarının hazırlanmasında belirleyici olmuştur.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma çalışmasının örnekleme olarak İstanbul ilindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenler tanımlanmıştır. Araştırmanın başlangıcında yukarıda tanımlanan evren çerçevesinde temsili bir örnekleme ulaşabilmek amacıyla çok aşamalı katmanlı örneklem yapısı belirlenmiş ve İstanbul Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nün işbirliğiyle seçilen okullardaki öğretmenler araştırmaya katılmak üzere davet edilmişlerdir. Anketlerin 468'inin sağlıklı şekilde tamamlandığı tesbit edilmiştir.

Araştırma internet üzerinden veri toplama yöntemiyle yürütülmüştür. Proje ekibi tarafından hazırlanan soru formu, Infakto RW tarafından internet üzerinden veri toplama yazılımına aktarılmıştır. Güvenli bağlantı üzerinden hazırlanan bu soru formunun adresi araştırma çalışmasına katılacak öğretmenlere iletilmiştir. Soru formunu dolduran öğretmenlerin kimlik ve diğer bilgileri güvenli bağlantı ile aktarılmış ve gizli tutulmuştur. Proje sürecinde 4 defa hatırlatma yapılarak maksimum dolu anket sayısına ulaşılması hedeflenmiştir.

### ULUSAL VE KÜRESEL BAĞLAM

Makale başlangıç kısmında söz konusu “Avrupa Birliği Öğretmen Bilgi Araştırması”nın gerçekleştirildiği ulusal ve uluslararası bağlamı genel hatlarıyla özetlemekte ve bu özeti de daha çok Avrupa Birliği ve Türkiye özelinde yapmakta fayda olduğu kanısındayım. 2010 yılından bu yana Beyoğlu Belediyesi Gençlik Merkezi işbirliğiyle lise öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiğimiz “Avrupa Gemisi” seminerleri kapsamında gerek öğrencilerle ge-

rekse öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde zaman zaman öğretmenlerin imgelemindeki Avrupa Birliği algısının toplumun diğer kesimlerinde de olduğu üzere birtakım önyargılarla örülü olduğunu gözlemlemiştik. Ancak bu gözlemlerimizde ortaya çıkan birtakım değerlendirmelerin bağlamsal olduğunun da altını çizmekte fayda olduğu kanısındayım. Makalenin bu kısmında, araştırmanın gerçekleştirildiği 2013 ve 2014 yıllarına ve bu yıllarda Avrupa Birliği’nin karşılaştığı sorunlara odaklanılmak suretiyle araştırmamıza katılan öğretmenlerin imgelemelerinde Avrupa Birliği’nin nasıl bir izdüşüm yarattığı anlaşılmaya çalışılacaktır.

2013 ve 2014 yılları gerek Türkiye gerekse AB açısından pek çok dönüşümün yaşandığı iki yıl olmuştur. 2008 yılında yaşanmaya başlanan küresel finansal krizin etkileri devam ederken, 22-25 Mayıs 2014 tarihleri arasında yapılan Avrupa Birliği Parlamentosu seçimlerine katılım oranı % 43,09 oldu. 2009 yılında yapılan seçimlerde % 43’lük katılım oranı ile 1979’dan bu yana tarihi en düşük katılıma sahne olan Avrupa Parlamentosu seçimlerinde durum pek değişmedi. İlk kez Avrupa düzeyinde siyasi partilerin (EPP, PES, ALDE ve Greens) ortak aday belirleyerek Avrupa çapında kampanya yürütmelerine ve bazı ülkelerde diğer seçimlerle beraber yapılmasına rağmen katılım oranında önemli bir değişiklik olmaması dikkat çekti. Bu durum Avrupa Birliği şüphecilüğünün Avrupa’nın genelinde varlığını sürdürdüğünü gösteriyor. 2014 AB Parlamentosu seçimlerine ilişkin bu denli detay vermemin nedeni, 2008 yılından bu yana AB içinde de “AB şüphecilüğünün” giderek yükseldiğini göstermektir.

Bu seçim sonuçlarına göre, ana akım partiler, merkez sağ EPP, sosyal demokrat S&D, liberal demokrat ALDE, bir önceki seçim sonuçlarına göre az da olsa sandalye kaybı yaşamalarına rağmen bir önceki dönemdeki genel ağırlıklarını korudular. Bunların dışında dördüncü grup olarak konumunu koruyan ve güçlendiren tek grup Yeşiller oldu. Sağ kanatta ise Avrupa şüphesi, aşırı sağcılar özellikle Fransa, Macaristan, Danimarka, Finlandiya, İngiltere gibi Batı, Doğu ve Kuzey Avrupa ülkelerinde önemli bir varlık gösterirken, Yunanistan ve İspanya gibi özellikle 2008 finansal krizinin etkili olduğu Akdeniz ülkelerinde ise aşırı sol kemer sıkma politikalarına karşı gösterdikleri muhalefet ile önemli zaferler kazandılar. Böylece Avrupa’nın hemen her yerinde ya sistem karşıtı popülist sağ ya da aşırı sol kullandıkları AB karşıtı retorik ile giderek önem kazanan siyasal oluşumlar olarak kendilerini gösterdiler. Marjindeki siyasal hareketlerin giderek yükselmesi de yine AB şüphecilüğünün kitleleştiğini göstermektedir.

## EURO KRİZİ, KEMER SIKMA, GÖÇ VE İSLÂMOFOBİYA

Toplumsal ve siyasal gelişmelere bakıldığında ise, 2008 küresel finans kriziyle başlayan gerilimlerin ve özellikle Almanya Başbakanı Angela Merkel'in savunduğu “kemer sıkma” (*austerity*) siyaseti Kuzey ve Güney arasında büyük bir uçurumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kuzey ile Güney arasında büyüyen bu uçurumun bir göstergesi, İspanya ve Yunanistan gibi ülkelerden özellikle Almanya'ya çok sayıda nitelikli işgücünün düşük ücret karşılığında da olsa göç etmiş olmasıdır. Gerek AB ülkeleri arasında yaşanan coğrafi hareketlilik gerekse Suriye krizi nedeniyle ortaya çıkan mülteci meselesi ve gerekse Suriye ve Irak'ta kurulan İslâm Devleti'nin neden olduğu İslâmofobik eğilimler Avrupa Birliği ülkelerindeki ekonomik ve siyasal istikrarsızlığın en azından toplumsal düzeyde derinleşmesine neden olmuştur. Yine 11 Eylül 2001 olaylarından sonra Batı'da artan göç ve İslâm karşıtlığına benzer bir iklimin yine 2014 yılı itibariyle AB ülkelerine hâkim olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır.

Bu tür toplumsal, siyasal ve ekonomik istikrarsızlıkların pençesinde bütünlüğünü korumaya çalışan ancak belli bir kriz yaşayan AB içinde merkezkaç kuvvetlerin 2010'lu yıllarda kendilerini daha belirgin bir şekilde gösterdikleri gerçeğinin de altını çizmekte fayda var. 2014 yılında İskoçya'da yapılan referandum, İskoçların Birleşik Krallık'tan bağımsızlıklarını kazanmak için yeterince yüksek bir toplumsal destek olduğu yönünde herkesi neredeyse inandırmıştı. Ancak referandum sonuçları, aksi yönde çıktı ve İskoçya, AB'nin bir parçası olarak Birleşik Krallık içinde kalma yönünde çoğunluğun olduğunu gösterdi. Benzeri bir olgu İspanya'da yaşayan Katalanlar için de öngörülürken, İspanya Anayasa Mahkemesi'nin bağımsızlık referandumu talebini reddetmesi üzerine resmi olarak gerçekleşmedi. Ancak Katalanlar, bir tür sivil itaatsizlik örneği göstererek referandumu uyguladılar. Her ne kadar referandumdan bağımsızlık yolunda bir sonuç çıktıysa da siyaseten geçerli olmadığından konu en azından bu yıl için gündemden kalkmış oldu. Öte yandan, İngiltere Başbakanı David Cameron'un Birleşik Krallık'ı AB'den çıkarma yönünde dile getirdiği tehditler de 2014 yılına damgasını vuran diğer önemli gelişmelerden biriydi.

Bütün bu gerilimlerin yanı sıra AB para birimi Euro'nun yaşadığı kriz de göz önünde bulundurulduğunda AB, 2014 yılında % 1,4, Euro Bölgesi ise % 1,1 oranında büyüme gerçekleştirmiştir. Ancak, daralan büyüme oranlarına ve 2008 finansal krizine rağmen, 25.000 Euro kişi başı geliri ve 500 milyon tüketicisi ile AB dünyanın en büyük ekonomisi olmayı sürdürmektedir.

12,6 trilyon Avro tutarında bir ekonomiye sahip AB'yi, 11,5 trilyon Euro ile Amerika Birleşik Devletleri ve 5,5 trilyon Euro ile Çin takip etmektedir.

Öte yandan, hiç şüphe yok ki, kaybedenin çok olduğu AB'de Angela Merkel'in Almanya'sı kazançlı çıkan ülkelerin başında gelmektedir. Angela Merkel bir yandan Barack Obama'ya öte yandan da David Cameron, François Hollande ve Vladimir Putin gibi liderler karşısında pazarlık gücü giderek yükselen bir ülkenin liderliğini sürdürmektedir. Artan net göç oranları nedeniyle işgücü arzının giderek yükseldiği Almanya'da pek çok sektörde maaşlarda önemli düşüşler yaşanırken, kalifiye Alman yurttaşlarının bu durum karşısında İsviçre ve Avusturya gibi komşu ülkelere ve hatta Türkiye'ye daha iyi koşullarda istihdam sahibi olabilmek için göç ettiklerini biliyoruz. 2014 yılında yaklaşık % 1,7 oranında büyüyen Almanya'da ekonomik göstergelerin olumlu seyrediyor olmasına rağmen artan göç ve İslâm korkusu nedeniyle özellikle Dresden gibi eski Doğu Almanya kentlerinde Demokratik Almanya'nın son yıllarında her Pazartesi günü gerçekleştirilen kitlesel muhalefet yürüyüşlerini anımsatacak şekilde bugünlerde de İslâmî tehdit karşısında onbinlerce insanın protesto eylemleri gerçekleştiriyor olması Almanya için tedirgin edici birtakım özellikler taşımaktadır. Batı'nın İslâmlaşmasına Karşı Avrupalı Yurtseverler (PEDIGA) adıyla anılan ve içinde neo-Nazi unsurlar barındıran bu tür gösterilerin Almanya'da yoğunlaşması, aşırı-sağ popülist söylemlerin yine pek çok ülkede giderek popüler bir nitelik kazandığını göstermektedir. Benzeri oluşumlar arasında İngiltere'deki UKIP, Macaristan'daki Jobbik Partisi, İsveç'teki İsveç Demokratları, Finlandiya'daki Gerçek Finliler hareketi ve daha pek çoğu sıralanabilir.

## AB-TÜRKİYE İLİŞKİLERİ

Türkiye-AB ilişkileri, 2013 yılı sonuyla birlikte olumlu bir seyre girmişti. 16 Aralık 2013 tarihinde iki taraf arasında imzalanan Geri Kabul Anlaşması ile birlikte Vize liberalizasyonu konusunda da olumlu birtakım adımlar atılmıştı. Buna göre Geri Kabul Anlaşması hükümlerinin sağlıklı şekilde uygulanması durumunda 2017 yılının ortalarından itibaren AB tarafından Türkiye'ye uygulanan vize rejiminin kaldırılması veya kolaylaştırılması konusunda önemli bir ilerleme sağlanacaktı. Hatta 2014 yılının ilk on ayında AB Komisyonu, Türkiye'nin Geri Kabul Anlaşması'nın hükümlerini uygulama konusunda başarılı olduğuna dair rapor hazırlamıştır. Bu başarının arkasında 2014 yılı Nisan ayında kurulumunu tamamlayan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün olduğunu teslim etmek gerekir. Böylece 2014 yılı başlangıcı itibari-

le Türkiye’de AB üyeliği konusunda kamuoyunda daha olumlu bir havanın olduğunu vurgulamakta fayda var.

AB konusunda kamuoyunda ortaya çıkan bu olumlu havanın hiç şüphe yok ki başka nedenleri de vardı. Hatırlatmak gerekirse 2013 Yılı Haziran ayı öncesinde kamuoyu yoklamalarında AB’ye destek % 33 oranında seyrederken, Gezi Olayları sonrasında % 44 ve 2014 yılı sonbaharında ise % 54’e çıkmıştır. 2004 yılında bu oranın % 80’e yaklaştığını hatırlarsak yeniden kamuoyu desteğinin artıyor olmasının nedenlerini iyi analiz etmek gerekir. Görebildiğim kadarıyla bu artan desteğin asıl nedeni Gezi Olayları’nda güvenlik güçlerinin kullandığı şiddet, siyasal iktidarın giderek otoriterleşen yönetimi, dış politikada yaşanan sıkıntılar, Suriye krizi, ülke içinde artan şiddet, Soma maden faciası gibi olaylarda yaşanan devlet aczi, hızlı büyümenin toplumsal maliyeti, betonlaşma, toplumsal polarizasyon, Recep Tayyip Erdoğan’ın bu yurgan tavrı, 17 Aralık 2013 yolsuzluk soruşturması ve daha sonra iktidarın bu soruşturmayı kapatması ve daha pek çok gelişme Türkiye kamuoyuna AB’nin ne denli sağlıklı bir barış, entegrasyon ve işbirliği projesi olduğu yönünde daha net bir fikir vermiştir.

Avrupa Komisyonu’nun 2014 İlerleme Raporu’nda demokratikleşme paketi, dini azınlıkların haklarının ve mülklerinin iadesi gibi konularda Türkiye’nin gerçekleştirdiği/gerçekleştireceği olası reformlardan da övgü ile söz etmiştir. Öte yandan, her yıl yinelenen sorunların yine altının çizildiği görülmektedir. Kadın Hakları, Çocuk Hakları, Engellilerin Hakları, Çevre konusu ve temel eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin önemli değerlendirmelerin yapıldığı İlerleme Raporu’nda Türkiye’nin AB’nin iki temel şartına açıkça muhalefet ettiği yönünde net ifadelerle rastlanmaktadır: ‘hukukun üstünlüğü’, ‘şeffaf yönetim’ ve ‘hesap verebilirlik’. Özellikle Gezi Olayları sırasında yaşanan polis şiddeti, orantısız güç kullanımı, basın-yayın kuruluşları üzerinde iktidarın kurduğu baskı ve sindirme girişimleri, daha sonra siyasal iktidarın yargıya doğrudan müdahalesi, 17 Aralık 2013 tarihinde yaşanan yolsuzluk soruşturması ve daha sonra bu soruşturmanın iktidarın müdahalesiyle sünen altı edilmesi, Soma maden faciasında devlet güçlerinin acizliği gibi pek çok gelişme, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin pek çok uygulamasının hukukun üstünlüğü ilkesi ile çeliştiği yönünde eleştirilmesine neden olmuştur.

Bu gelişmeler karşısında dönemin AB Komisyonu genişlemeden sorumlu üyesi Stefan Füle, yaptığı bir yazılı açıklamada “Türkiye’yi üyelik için siyasi kriterlere bağlanmış bir aday ülke olarak, görevi kötüye kullanma iddiaları karşısında şeffaf ve tarafsız bir şekilde, ayrımcılık veya imtiyaz olmadan

hukukun üstünlüğü uygulaması dâhilinde gerekli bütün tedbirleri almaya çağırıyorum” diyerek uyarmıştır. Süreç içinde yaşanan bazı gelişmeler için de AB kriterleri çerçevesinde doğrudan eleştirilerde bulunmuştur. 2013 ve 2014 yıllarında yaşanan bu tür olumsuz gelişmelerin üyelik müzakerelerinin askıya alınmasına neden olabileceği görüşü bile dillendirilmektedir. Böyle bir durumun gerçekleşmesi halinde zaten çok ciddi sıcak para çıkışlarının yaşandığı Türkiye’den daha fazla paranın çıkması beklenebilir. Öte yandan, geçtiğimiz yıl içerisinde AB çevreleri, AB’den kopan Türkiye’nin Ortadoğu veya Avrasya’ya yaklaşabileceği varsayımından hareketle, müzakereleri kesmek gibi kesin bir tavır almaktan imtina ettiler.

2014 Ocak ayında François Hollande’ın Türkiye ziyareti daha önce Nicolas Sarkozy başkanlığı döneminde Fransa’nın veto koyduğu birtakım müzakere başlıklarının açılabilmesi konusunda önemli işaretler veriyordu. Hatırlanacağı üzere, daha önce Hollande, Yerel Yönetimler konulu 22. Başlık üzerindeki Fransa vetosunu kaldırmak suretiyle bu başlığın açılmasını sağlamıştır. Bu gezisinde ise 23. (Yargı ve Temel Haklar) ve 24. (Adalet, Özgürlük, Güvenlik) Fasılların da bir an önce açılabilmesi için yeşil ışık yakıyordu. Aynı yönde görüş belirten bir diğer önemli siyasetçi ise Avrupa Parlamentosu Sosyalistler ve Demokratlar İlerici İttifakı lideri Hannes Swoboda olmuştur.

Ancak hiç şüphe yok ki, Gezi Olayları sırasında AB çevrelerinin ve özellikle Angela Merkel gibi muhafazakâr siyasal liderlerin müzakereleri durdurmasına ramak kala, onların böyle bir karar almalarını engelleyen en önemli unsur Türkiye sivil toplumunun olaylar sırasında gösterdiği demokratik tavır, sivil itaatsizlik ve sivil metanet karşısındaki saygılarıdır. Sivil toplumun bütün polarizasyonu, bölünmeleri, parçalanmaları adeta onarmaya çalışırcasına sergilediği dayanışma karşısında, Türkiye sivil toplumunun Avrupalı sivil toplumdan pek de farklı olmadığı izlenimini edinen AB çevreleri müzakerelerin devamı konusunda görüş bildirmişlerdir.

Gezi Olayları sırasında ve sonrasında Türkiye sivil toplumuna saygısı nedeniyle müzakerelerin kesilmesini istemeyen AB çevreleri, acaba 2014 yılının son ayında yaşananlar karşısında aynı tavrını sürdürebilecek mi? Bugünlerde yanıtını aradığımız soru bu. Bilindiği üzere, 2015 Aralık ayının ilk haftasında üç önemli AB yetkilisi Türkiye’yi ziyaret ettiler. AB’nin Dış ve Güvenlik Politikası temsilcisi Federica Mogherini, AB Komşuluk Politikası ve Genişleme Müzakerelerinden sorumlu Komisyon üyesi Johannes Hahn ve İnsani Yardım ve Kriz Yönetiminden Sorumlu Komisyon Üyesi Christos Stylianides’in ziyareti uzun bir zamandır AB’den bu denli üst düzeyde Türkiye’ye yapılan ilk ziya-

ret idi. Bu ziyaretin amacı hiç şüphesiz yeni Komisyon'un Türkiye'ye ne denli önem verdiğini göstermekti. Bir diğer önemli yanı ise Suriye krizi bağlamında sayıları 2 milyonu aşan Suriyeli misafir/mültecinin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma bağlamında AB'nin daha nasıl etkin katkıda bulunabileceği konusunda somut adımlar atabilmek için yerinde tesbitler yapabilmekti. Bu ziyarette ayrıca AB'nin Rusya'ya uyguladığı yaptırımlara Türkiye'nin de uyum sağlaması, IŞİD'e karşı güç birliği, Çözüm Süreci gibi konular da ayrıntılı bir şekilde ele alındı. Türkiye tarafı da bu ziyareti fırsat bilerek, AB üyeliği amacına ve AB değerlerine ne kadar bağlı olduğunu ifade etme şansını buldu. Bilindiği üzere Türkiye-AB ilişkileri 2015 ve 2016 yıllarında yine inişli çıkışlı bir seyir izlemiş ve özellikle 2016 yılının başlangıcında Suriyeli mültecilerin Türkiye'den Yunanistan'a geçişlerinin önlenmesine ilişkin varılan anlaşma ile birlikte ilişkiler, Kopenhag Kriterleri ve Avrupa değerlerinden ziyade iki tarafın karşılıklı çıkarları üzerine oturtulmuştur. Ancak, konumuzun dışında olduğu için bu süreci ayrıntılı olarak anlatmak niyetinde değilim.

## TEMEL BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında ise yukarıda ayrıntılı bir şekilde aktardığım bağlamda gerçekleştirdiğimiz araştırmanın bize çarpıcı gelen sonuçlarını sizlerle genel olarak paylaşmaya ve daha sonra grafikler ile bu sonuçları biraz daha detaylandırmaya çalışacağım. Araştırmanın ilk sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkün:

- Katılımcılar, % 69'luk bir oranla, Türkiye'nin AB'ye üyeliğini "iyi bir şey" olarak değerlendirmektedir;
- Bugün Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği hakkında bir halk oylaması yapılacak olsa, katılımcıların % 82'si "destekler" yönde oy kullanacaklarını belirtmektedir;
- Katılımcılar genel olarak Türkiye'nin AB üyesi olmasının kendilerine kişisel fayda sağlayacağını söylemektedir. Bu görüşte olanların oranı % 75'tir;
- Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci konusunda katılımcılar % 60 oranında "AB'nin Türkiye'yi kabul etme niyetinin olmadığını ve sadece oyaladığını" düşünmektedirler;
- Genel olarak katılımcıların AB politikaları ve kurumları ile ilgili orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını düşündükleri gözlenmektedir. Böyle düşünenlerin oranı % 64'tür;



- AB üyeliğinin Türkiye’ye olası yararları konusunda katılımcıların % 75’i en büyük yararın “demokrasinin gelişiminde ve halkın yönetime katılımının yaygınlaşmasında” gözlemleneceğini belirtmektedirler;
- AB üyeliğinin Türkiye’ye olası zararları konusunda katılımcıların % 82’si en büyük zararın “milli kimliğin zayıflaması” olacağını belirtmektedirler;
- Katılımcıların yeterince bilgi sahibi olduklarını düşündükleri AB kurumlarının başında % 64’lük bir oranla AB Parlamentosu gelmektedir. İkinci sırada Avrupa Komisyonu vardır. Katılımcıların en az bilgi sahibi olduklarını düşündüğü kurum ise % 22’lik bir oranla AB Bakanlar Konseyi’dir;
- AB hakkında değerlendirmeler konusunda, katılımcılar sunulan ifadelerden % 70’lik bir oranla en fazla “Türkiye’de Batılılaşma çabaları Batı taklitçiliğinden öteye gitmemiştir” görüşüne katılmaktadırlar. “Avrupalıların Türkiye’ye karşı tutumlarının arkasında Haçlı Ruhu yatması” ise % 54’lük bir oranla katılımcıların en fazla katıldığı ikinci görüş olmuştur;
- Demokrasinin çalışması için herkesin siyasi görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi, katılımcılar tarafından % 100’e yakın bir oranla “önemli” olarak değerlendirilmiştir;
- Demokrasinin çalışması için aşırı uçlardaki siyasal görüş sahiplerinin görüşlerini serbestçe ifade etmesinin önemli olup olmadığı sorulduğunda ise, katılımcılar % 90’lık bir oranla önemli olduğunu belirtmişlerdir;
- Kadın erkek eşitliği konusunda, katılımcılar genel olarak iş, eğitim ve aile hayatında kadınların erkeklerle eşit görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen kişilerin % 88’i kadınların iş hayatında erkekler kadar başarılı olabileceği görüşüne katılmaktadır;
- Katılımcılar, “Toplumun geleneklerinin korunması” ve “Gençlerin ahlâklı şekilde yetiştirilmesi” değerlerine Türkiye’de, bunlar dışındaki tüm alanlara AB ülkelerinde daha fazla önem verildiğini belirtmektedirler. Aradaki farkın en büyük olduğu alanların ise, “çevre ve doğaya saygı”, “insan haklarına saygı”, “bütün vatandaşlara eşit ve adil davranılması”, “basın yayın organlarının özgürce yayın yapabilmesi”, “kişilerin özgürce yaşayabilmesi” ve “ülkenin demokrasiyle yönetilebilmesi” olduğu göze çarpmaktadır;

- Görüşülen kişilerin % 81'i, "AB'ye üyeliğin Türkiye'deki örgün eğitimin kalitesini artıracığı" görüşüne katılmaktadırlar. % 80'lik benzer bir oranla, "Türkiye'ye göre AB ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının daha fazla olduğu" da görüşülen kişilerin katıldığı ifadelerdendir;
- Katılımcıların % 53'ü daha önce herhangi bir nedenle Türkiye dışında bir ülkede bulunduklarını belirtmişlerdir;
- % 82'lik bir oranla katılımcılar daha önce herhangi bir AB vatan-daşıyla tanıştıklarını belirtmişlerdir;
- Katılımcıların en çok haberdar oldukları uluslararası AB programının % 85'lik bir oranla Erasmus olduğu görülmektedir. İkinci olarak % 76'lık bir oranla Comenius gelmektedir. Katılımcıların en az haberdar oldukları program ise % 20'lik bir oranla Grundwıg'dir; ve son olarak
- Katılımcıların en yüksek oranda katıldıklarını bildirdikleri uluslararası program % 49'luk bir oranla "Comenius" olmuştur. İkinci sırada Gençlik Programı gelmektedir.

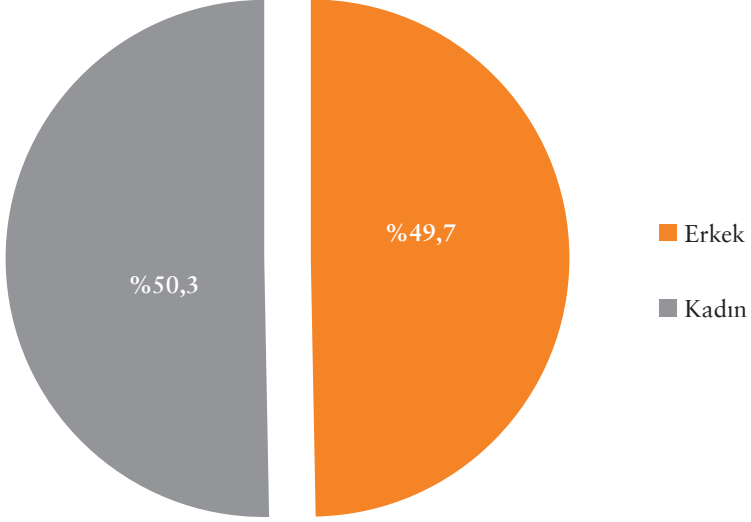
Yukarıda genel hatlarıyla özetlenen araştırma sonuçlarına göre İstanbul'da çoğunlukla sosyal ve beşeri bilimlerde öğretmenlik yapan katılımcıların AB konusundaki görüşleri önemli oranda olumludur. Ancak buna rağmen AB Türkiye ilişkilerini kültürel ve dinsel bir perspektifle değerlendirdikleri, diğer bir deyişle AB'nin özü itibarıyla aslında bir "Hristiyan Kulübü" veya "Haçlı ittifakı" olduğuna ilişkin bir yaklaşımı katılımcıların yarısından fazlasının sahiplendikleri görülmüştür. Ancak yine de, katılımcılar Türkiye'nin AB'ye katılımını daha çok insan hakları, demokrasi, eşitlik ve adalet gibi değerler üzerinden tanımlarken Türkiye'nin Birliğe katılımını % 82 oranında desteklemişlerdir. Bu oran, aynı dönemde Türkiye kamuoyuna ilişkin yapılan araştırmalardan biri olan Kadir Has Üniversitesi'nce 2013 yılı Aralık ayında yapılan araştırmada T.C. vatandaşları arasında AB üyeliğini destekleyenlere ilişkin saptanan % 47,5'lik oranın çok üzerindedir.<sup>2</sup>

## DEMOGRAFİK BİLGİLER

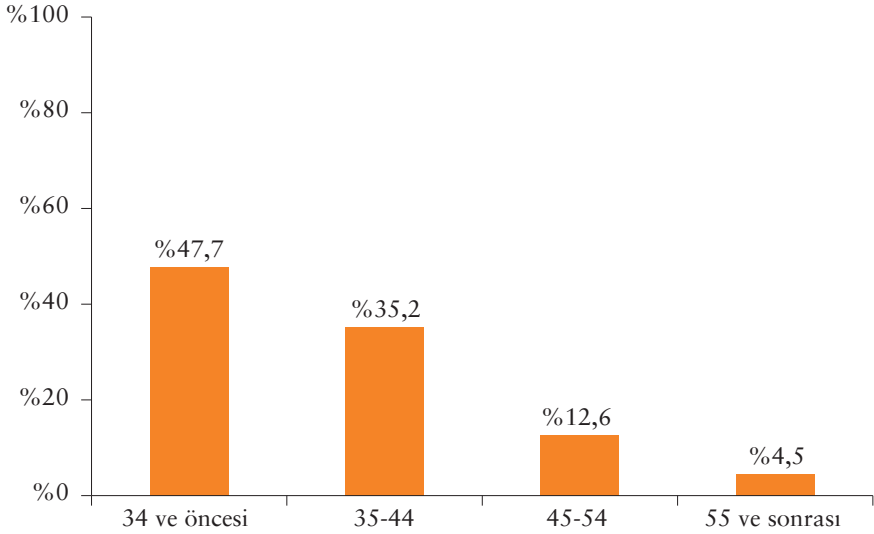
Araştırmamızda kadın ve erkek katılımcıların yüzdesi yaklaşık olarak birbirine eşittir. Öğretmenlerimizin % 50,3'ü kadın, % 49,7'si erkektir.

2 Kadir Has Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın detayları için bkz. <http://www.khas.edu.tr/news/950>, web sayfasına giriş tarihi 5 Mart 2016.

**GRAFİK 2.1**  
Görüşülen Kişinin Cinsiyeti

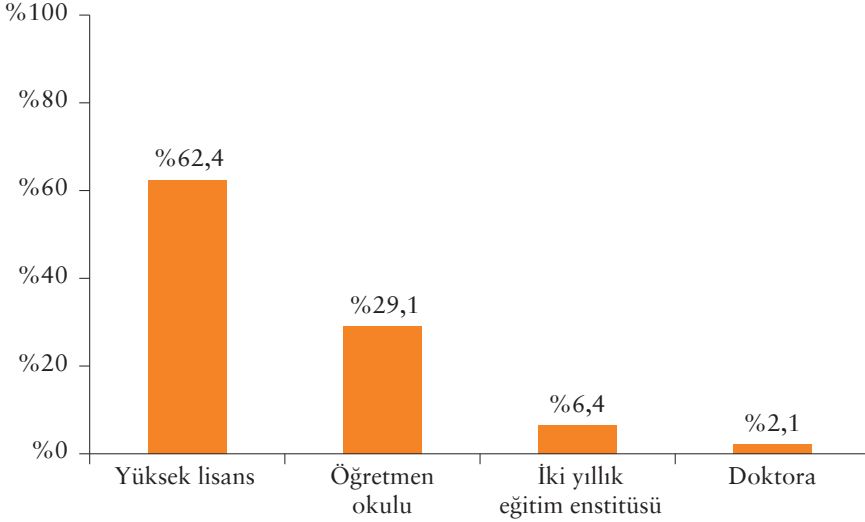


**GRAFİK 2.2**  
Yaş Grubu



Grafik 2.2’de katılımcıların yaş grupları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık % 50’si 35 yaşından küçüktür. Toplam olarak bakıldığında ise % 83’ü 45 yaşından küçüktür.

**GRAFİK 2.3**  
Eğitim Derecesi\*



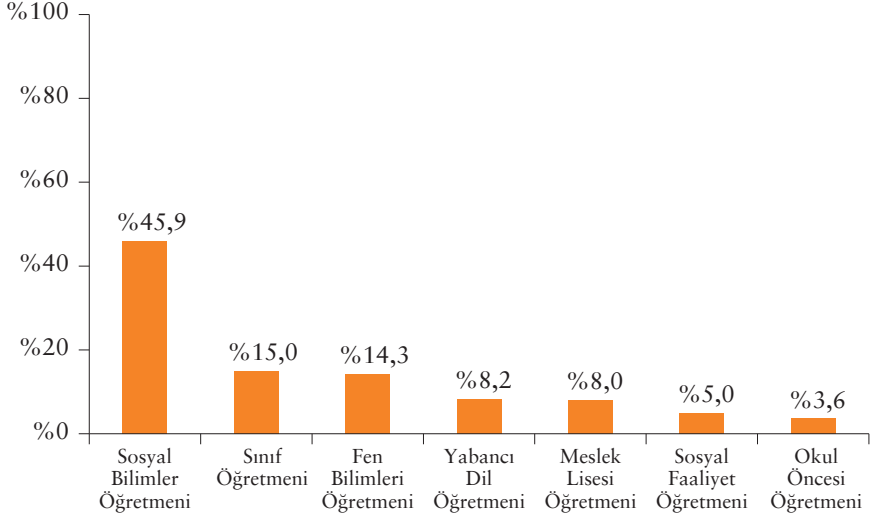
(\*) “Tamamladığınız en yüksek eğitim derecesini belirtir misiniz?”

**Grafik 2.3**’te katılımcılara tamamladıkları en yüksek eğitim derecesi sorulmuştur. Katılımcıların % 62’si yüksek lisans derecelerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 29’u ise öğretmen okulu mezunu olduklarını söylemişlerdir.

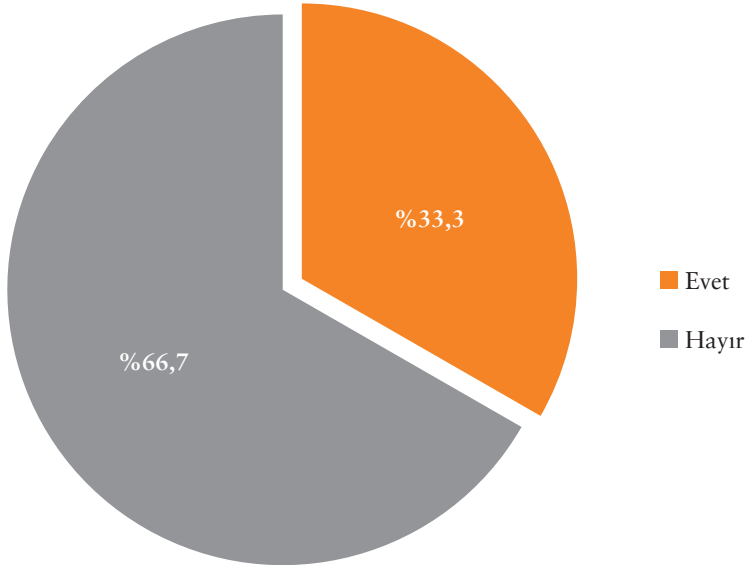
**Grafik 2.4**, katılımcı öğretmenlerin branşlarını göstermektedir. Katılımcıların % 50’ye yakını sosyal bilimler alanında öğretmenlik yapmaktadır. % 15’i sınıf öğretmenliği, % 14’ü ise fen bilimleri alanında öğretmenlik yapmaktadır.

**Grafik 2.5**’te katılımcılara boş zamanlarında ücret almadan gönüllü olarak faaliyette bulundukları bir sivil toplum kuruluşu olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların sadece % 33’ü, boş zamanlarında ücret almadan gönüllü olarak faaliyette bulundukları bir sivil toplum kuruluşu olduğunu belirtmişlerdir.

**GRAFİK 2.4**  
**Branş**



**GRAFİK 2.5**  
**Sivil Toplum Kuruluşlarında Gönüllülük\***

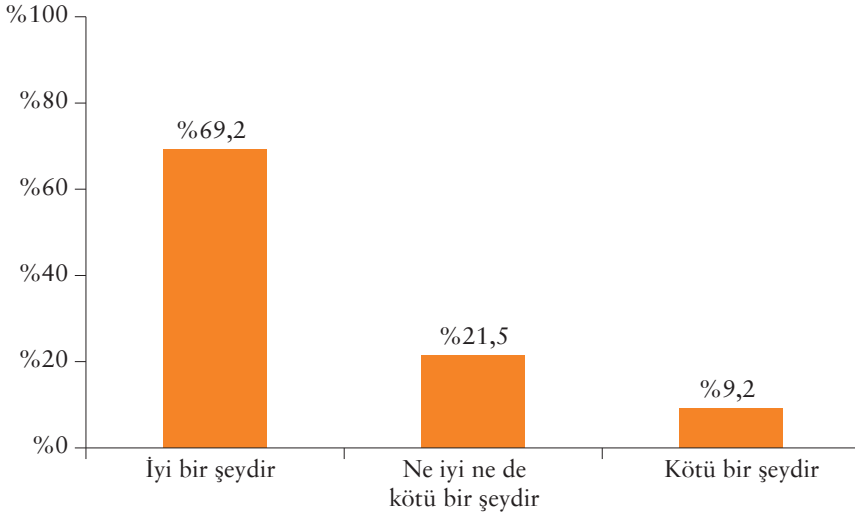


(\*) “Boş zamanlarınızda, ücret almadan gönüllü olarak faaliyette bulunduğunuz bir sivil toplum kuruluşu var mı?”

## TÜRKİYE’NİN AB ÜYELİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu kısımda araştırmamıza katılan öğretmenlerin Türkiye’nin AB üyeliği hakkındaki görüşleri tesbit edilmiştir. Buna göre, yukarıda da ifade edildiği üzere üyelik konusunda öğretmenlerimizin oldukça olumlu düşündükleri saptanmıştır. % 82’lik bir oranla öğretmenlerimizin üyeliği 2013 yılı sonu koşullarında benimsedikleri görülmektedir.

GRAFİK 2.6  
Türkiye’nin AB’ye Üyeliğini Değerlendirme\*



(\*) “Genel olarak düşündüğünüzde, sizce, ülkemizin Avrupa Birliği’ne üyeliği iyi bir şey midir yoksa kötü bir şey midir?”

**Grafik 2.6**, katılımcıların, Türkiye’nin AB’ye olası üyeliğini nasıl değerlendirdiklerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, % 69’luk bir oranla, Türkiye’nin AB’ye üyeliğini “iyi bir şey” olarak değerlendirmektedir. Bu konuda tarafsız olanların oranı % 22, AB’ye katılımı “kötü bir şey” olarak değerlendirenlerin oranı ise % 9’dur.

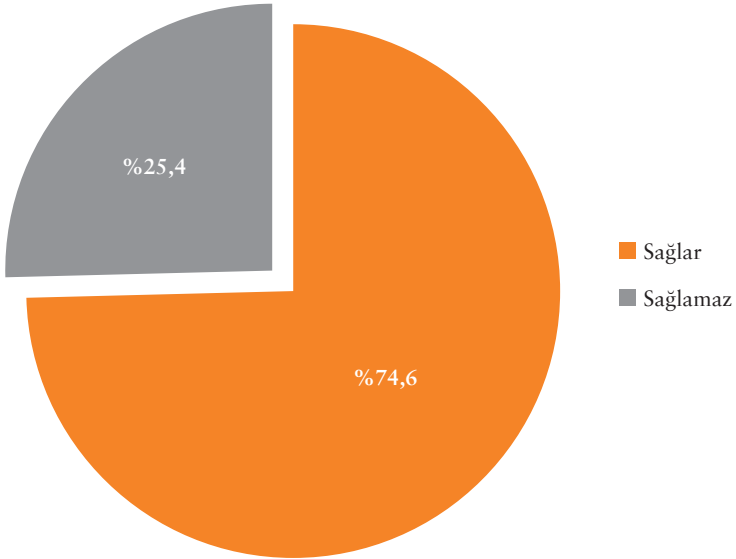
**Grafik 2.7**, Türkiye’nin AB’ye olası üyeliği üzerine görüşleri yansıtmaktadır. Bugün Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne tam üyeliği hakkında bir halk oylaması yapılacak olduğu takdirde, katılımcıların % 82’sinin “destekler” yönünde oy kullanacaklarını belirtmesi dikkat çekmektedir.

**GRAFİK 2.7**  
**Türkiye'nin AB'ye Tam Üyeliği Üzerine Görüşler\***



(\*) "Bugün Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyeliği hakkında bir halk oylaması yapılacak olsa, siz Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği için mi, yoksa bunun karşısında mı oy kullanırdınız?"

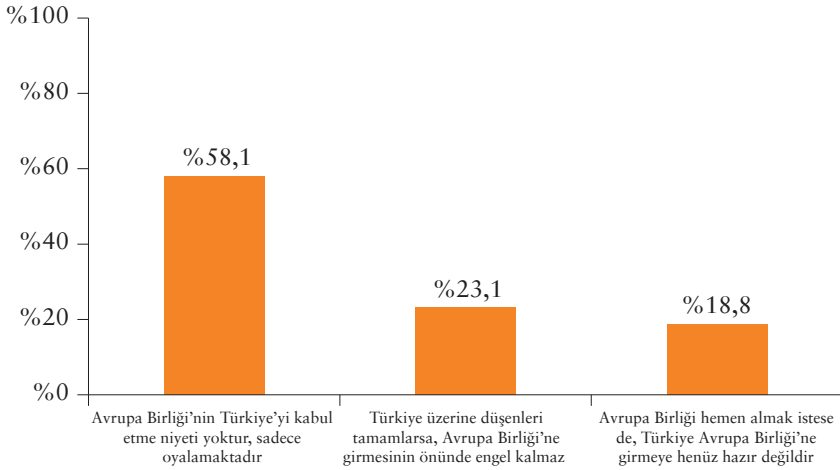
**GRAFİK 2.8**  
**Türkiye'nin AB Üyeliği ve Kişisel Fayda\***



(\*) "Sizce Türkiye'nin Avrupa Birliği üyesi olması size kişisel bir fayda sağlar mı yoksa sağlamaz mı?"

Katılımcılar genel olarak Türkiye'nin AB üyesi olmasının kendilerine kişisel fayda sağlayacağını söylemektedir. Bu görüşte olanların oranı % 75'tir. Türkiye'nin AB'ye üyeliğinin kişisel bir fayda sağlamayacağını düşünenlerin oranı ise % 25'tir.

**GRAFİK 2.9**  
**“Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Üyeliği Konusunda**  
**Aşağıdaki Görüşlerden Hangisi Sizin İçinize Daha Yakındır?”**

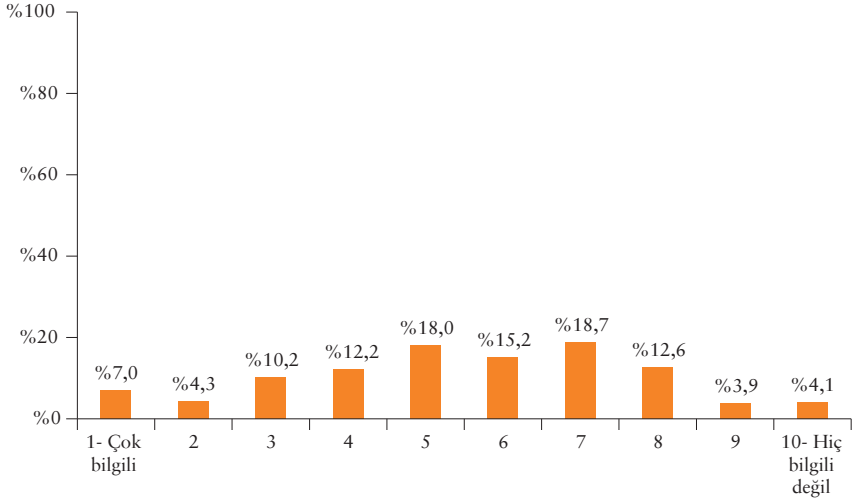


**Grafik 2.9**, Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde AB'nin Türkiye'ye bakış açısı üzerine görüşleri yansıtmaktadır. Katılımcıların yaklaşık % 60'ının AB'nin Türkiye'yi kabul etme niyetinin olmadığını ve sadece oyaladığını düşünmesi dikkat çekmektedir. Türkiye'nin üzerine düşenleri tamamladığı takdirde AB'ye üyeliği önünde engel kalmayacağını düşünenlerin oranı % 23, AB istese de Türkiye'nin üyeliğe hazır olmadığını düşünenlerin oranı ise % 19'dur.

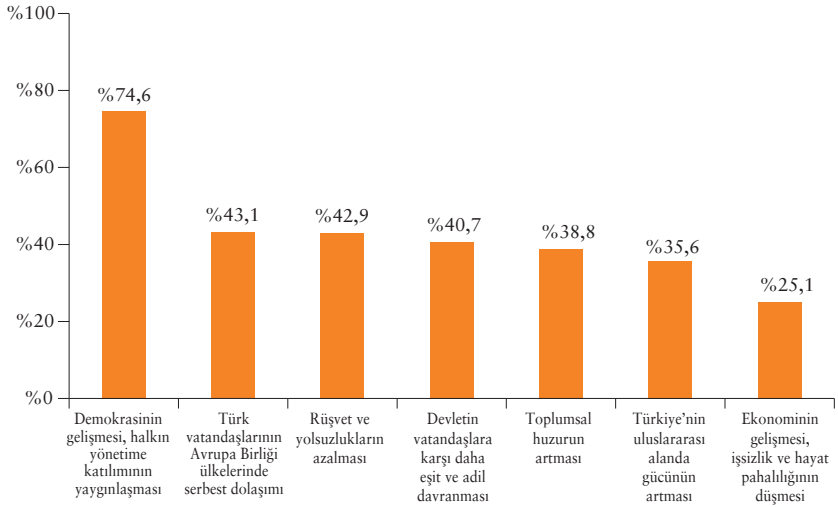
**Grafik 2.10**, katılımcıların AB politikaları ve kurumları ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların genel olarak AB politikaları ve kurumları ile ilgili orta düzeyde bilgileri olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Böyle düşünenlerin oranı % 64'tür. AB politikaları ve kurumları ile ilgili çok bilgili/yeterince iyi bilgili olduğunu düşünenlerin toplamı % 15, az bilgili olduğunu/hiç bilgili olmadığını düşünenlerin toplamı ise % 21'dir.



**GRAFİK 2.10**  
AB Politikaları ve Kurumları ile İlgili Bilgi Düzeyi



**GRAFİK 2.11**  
AB'ye Girmenin Türkiye'ye Yararları\*



(\*) “Sizce, Avrupa Birliği'ne girmenin Türkiye'ye yararları neler olacaktır, sıralar mısınız?”

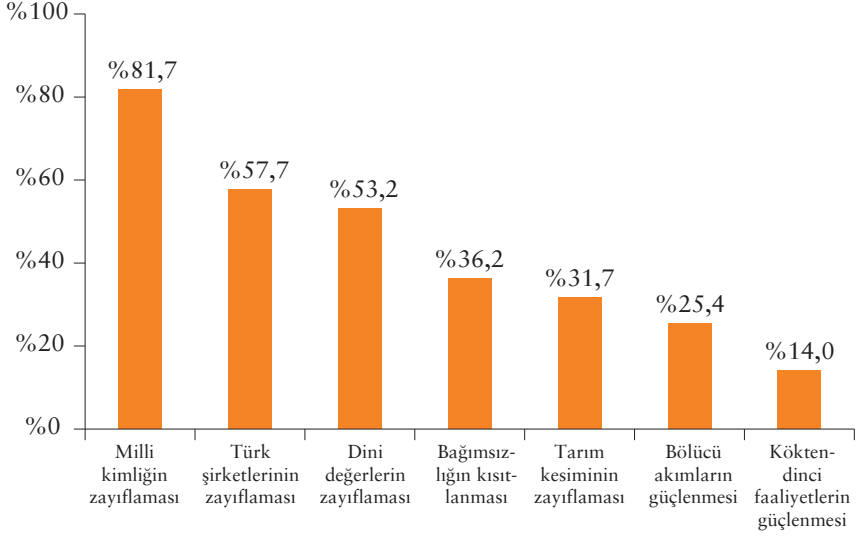
**Grafik 2.11**'de görüldüğü üzere, katılımcılar AB'ye üyeliğin Türkiye'ye olası yararının % 75'lik bir oranla demokrasinin gelişiminde ve halkın yönetime katılımının yaygınlaşmasında gözlemleneceğini belirtmektedirler. % 43'lük bir oranla "Türk vatandaşlarının Avrupa Birliği ülkelerinde serbest dolaşımı" ve yine % 43'lük bir oranla "Rüşvet ve yolsuzlukların azalması" ise AB'ye üyeliğin yararlarının önemli ölçüde gözlemleneceği diğer iki alan olarak ortaya çıkmaktadır. Demokrasinin gelişimi dışındaki göstergeler arasında eşite yakın bir dağılım gözlenmektedir. Yararının en az gözlemleneceği alanın ise % 25'lik bir oranla ekonomi olduğu düşünülmektedir.

Bu grafiğin aslında çok şey anlattığını düşünebiliriz. Öğretmenlerimiz AB'yi daha çok demokratikleşme sürecinde katkısı olan önemli bir çıpa olarak algılamaktadırlar. Bu algının pek çok nedeni olabilir. Ancak, hiç şüphe yok ki, Türkiye'de yaşanmakta olan siyasal ve toplumsal gerilimlerin neticesinde öğretmenler de toplumun diğer pek çok kesimi gibi AB'yi Türkiye'nin çevresindeki diğer coğrafyalara oranla çok daha istikrarlı görebilmektedirler. Demokrasi ile birlikte AB'nin şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi önemli unsurları beraberinde getireceğine ilişkin güçlü bir inancın öğretmenler tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Öte yandan, AB ülkelerinde Avrupalılık kimliğini büyük oranda belirleyen "seyahat özgürlüğü" fikrinin öğretmenler tarafından daha az oranda paylaşılmış olması ise, gündelik hayatta karşılaşılan sorunların öncelik sırası bağlamında bir değerlendirme yapmamız gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerimiz, öyle görünüyor ki, seyahat etme özgürlüğündense, demokrasiye olan ilgilerini daha öncelikli olarak ifade etmişlerdir.

**Grafik 2.12**'de görüldüğü üzere, katılımcılar AB'ye üyeliğin Türkiye'ye olası zararının % 82'lik bir oranla "milli kimliğin zayıflaması" olacağını belirtmektedirler. Göze çarpan diğer iki gösterge ise "Türk şirketlerinin zayıflaması" ve "Dini değerlerin zayıflaması"dır.

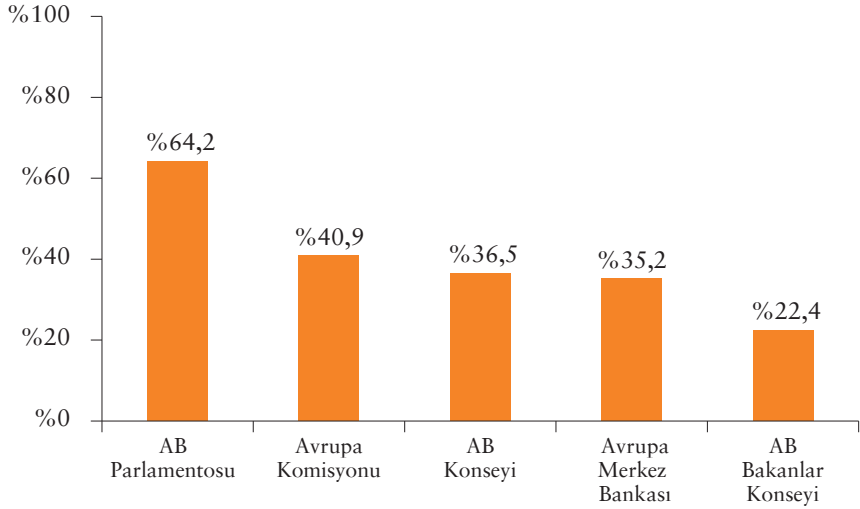
**Grafik 2.13**'te katılımcılara AB kurumlarından hangileri hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını düşündükleri sorulmuştur. Katılımcılar, % 64'lük bir oranla en fazla AB Parlamentosu hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. İkinci sırada Avrupa Komisyonu gelmektedir. Katılımcıların en az bilgi sahibi olduklarını düşündüğü kurum ise % 22'lik bir oranla AB Bakanlar Konseyi'dir.

**GRAFİK 2.12**  
**AB’ye Girmenin Türkiye’ye Zararları\***



(\*) “Sizce, Avrupa Birliği’ne girmenin Türkiye’ye zararları neler olacaktır, sıralar mısınız?”

**GRAFİK 2.13**  
**“Aşağıdaki Kurumların Arasından Yeterince Bilgi Sahibi Olduğunuzu Düşündüklerinizi İşaretler misiniz?”**



## AVRUPALILAR VE AB HAKKINDA DEĞERLENDİRMELER, DEĞERLER

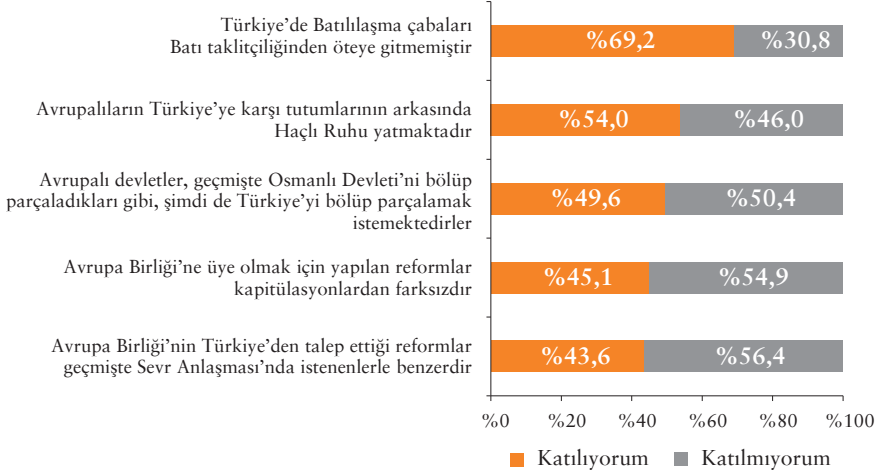
Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere, katılımcılar, sunulan ifadelerden % 70’lik bir oranla en fazla “Türkiye’de Batılılaşma çabaları Batı taklitçiliğinden öteye gitmemiştir” görüşüne katılmışlardır. “Avrupalıların Türkiye’ye karşı tutumlarının arkasında Haçlı Ruhu yatması” ise % 54’lük bir oranla katılımcıların en fazla katıldığı ikinci görüş olmuştur. “Avrupalı devletler, geçmişte Osmanlı Devleti’ni bölüp parçaladıkları gibi, şimdi de Türkiye’yi bölüp parçalamak istemektedirler” görüşüne katılan ve katılmayanların oranı eşittir. “Avrupa Birliği’ne üye olmak için yapılan reformlar kapitülasyonlardan farksızdır” ile “Avrupa Birliği’nin Türkiye’den talep ettiği reformlar geçmişte Sevr Anlaşması’nda istenenlerle benzerdir” ifadeleri ise birbirine yakın oranlarla görüşülen kişilerin en fazla katılmadığı iki görüş olmuştur.

Ancak, AB’nin demokrasi, insan hakları, şeffaflık, hesap verebilirlik ve seyahat özgürlüğü gibi alanlarda Türkiye’ye katkıları konusunda oldukça objektif ve bilimsel ölçütlerle düşündüğü görülen öğretmenlerimizin en azından yarısı kadarının AB’nin Türkiye’ye olası olumsuz etkileri konusunda bir o kadar önyargılarla donanmış hükümlere sahip oldukları görülmektedir. AB’nin “haçlılar” ile, “Hıristiyan Kulübü” olma vasfıyla anılması, “AB, Türkiye’yi bölmeye çalışıyor” veya “reformların amacı kapitülasyonların devamını sağlamaktır” şeklindeki peşin hükümlü yargılarla AB’yi anan küçümsenmeyecek sayıda öğretmenimizin olduğu saptamasını yapmamız gerekiyor. Ancak bu tür korkuların, genellikle bireylerin içinde bulundukları sosyo-ekonomik ve politik nitelikli yapısal sorunlar karşısında bireylerin birtakım egemen söylemlere eklemlenmek suretiyle içinde bulundukları olumsuzlukları ifade etme çabalarının bir dışı vurumu olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Diğer bir deyişle, egemen korkularımız olan ve daha çok muhafazakâr, milliyetçi, şoven ve kültürelist siyasal söylemlerle beslenen “AB bizi bölecek” veya “AB Haçlıların uzantısıdır” şeklindeki korkular aslında, daha derinlikli olan yapısal sosyo-ekonomik ve siyasal eşitsizliklerin ve işsizlik, yoksulluk, dışlanma gibi birtakım yapısal sorunların üstünü örtebilmek için yapay olarak üretilmektedir. Korkuların genellikle bilinmeyene yönelik üretilen duygular oldukları düşünülürse, AB’ye karşı ortaya çıkan korkuların üstesinden gelmenin tek yolunun da AB’yi daha iyi tanımak olduğu görülecektir.

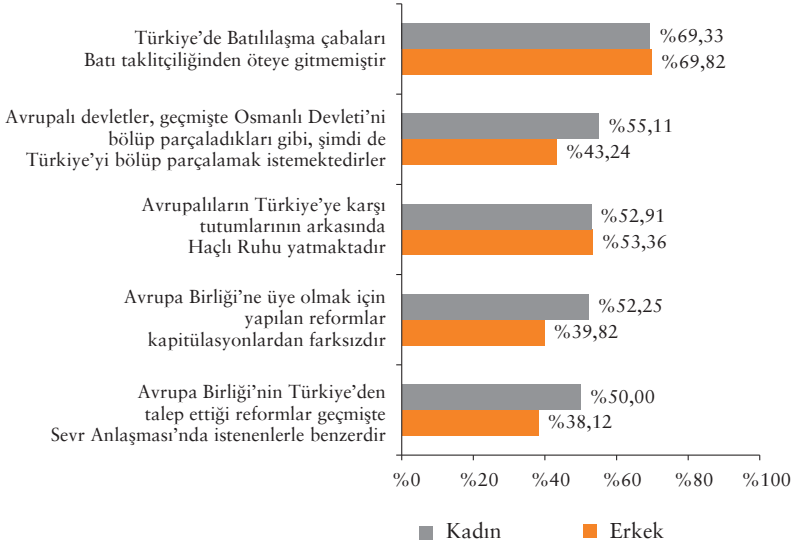
**Grafik 2.15’te** görüldüğü üzere kadın ve erkek farklılığına göre çapraz tablo analizi yapıldığında kadın öğretmenlerin AB-Türkiye ilişkiselliğini farklı şekillerde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu çerçevede, kadın öğretmen-

GRAFİK 2.14

“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”

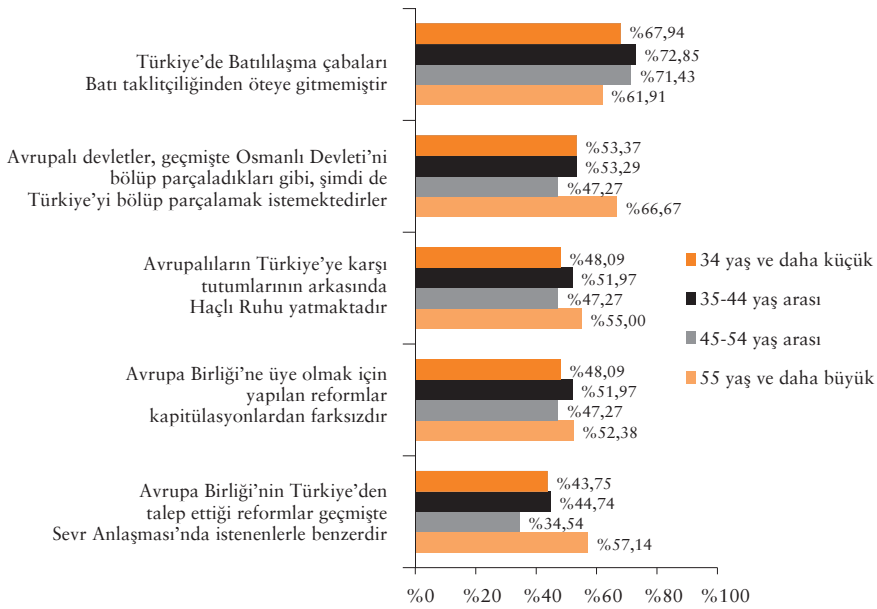


GRAFİK 2.15

“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Kadın ve Erkekler Göre Dağılım Çapraz Tablosu

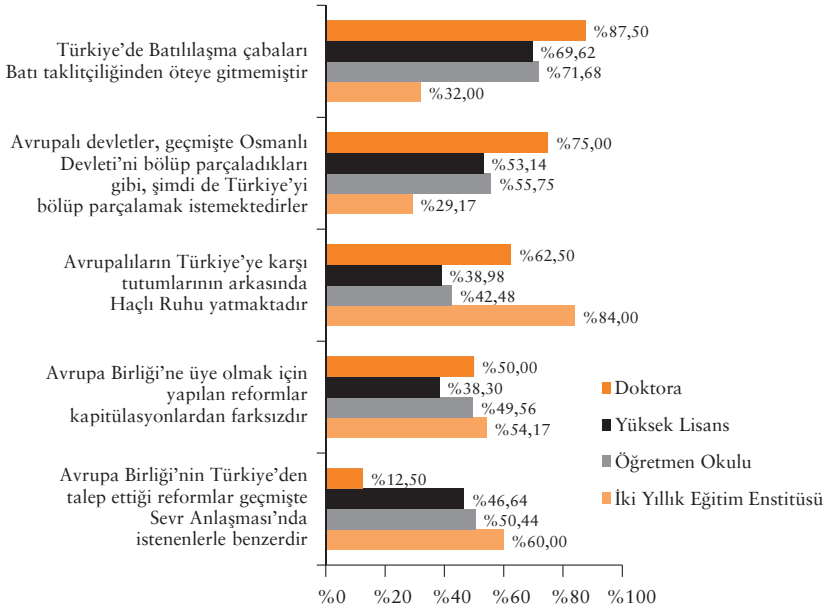
lerin AB-Türkiye ilişkilerini daha milliyetçi ve kültürel bir perspektifle değerlendirdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle, erkek öğretmenlerin AB'nin Türkiye'yi bölme, sömürme ve asimile etme gibi bir yaklaşımı olduğuna büyük oranda inanmadıkları, ancak kadın öğretmenlerin yaklaşık % 50'sinin ise bu korkulara sahip oldukları görülmüştür.

**GRAFİK 2.16**  
“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”  
Yaş Gruplarına Göre Dağılım Çapraz Tablosu



**Grafik 2.16'**da ise yaş gruplarına göre öğretmenlerin AB-Türkiye ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre, 55 yaş ve üzeri grubun daha korumacı muhafazakâr, kültürelist ve milliyetçi bir yaklaşımla AB-Türkiye ilişkilerini değerlendirdikleri görülmüştür. Bir alt kategorideki 45-54 yaş grubunun ise AB'nin Türkiye'yi “bölme”, “ele geçirme” veya “asimile etme” gibi korkulara en az oranda sahip oldukları saptanmıştır. Daha genç kuşak öğretmenlerin ise en üst yaş kategorisindeki öğretmenler kadar olmasa da korumacı oldukları ve bazı korkuları içlerinde barındırdıkları tesbit edilmiştir.

**GRAFİK 2.17**  
**“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”**  
**Eğitim Gruplarına Göre Dağılım Çapraz Tablosu**



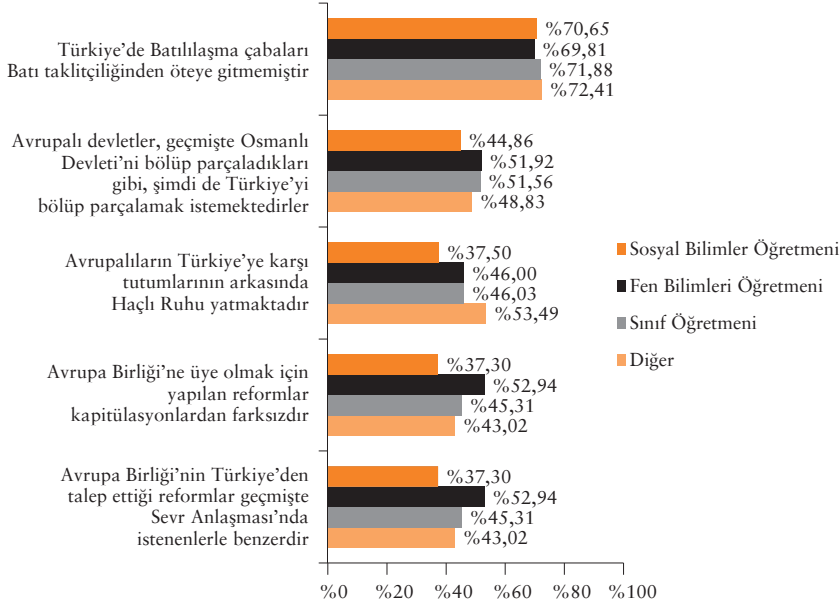
**Grafik 2.17’de** ise farklı eğitim düzeyinden gelen öğretmen gruplarının korkular bağlamında nasıl yanıt verdiklerini göstermektedir. Buna göre, eğitim düzeyi arttıkça “AB’nin Türkiye’yi böleceğine” dair korkunun azaldığı, öte yandan eğitim düzeyinin yüksek olmasının kültürelist ve milliyetçi perspektifi pek etkilemediği görülmüştür.

**Grafik 2.18’de** ise farklı branş öğretmenlerinin AB-Türkiye ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri tesbit edilmiştir. Özellikle Sosyal Bilimlerdeki öğretmenlerin Fen Bilimleri, Sınıf öğretmenliği ve diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha az milliyetçi, daha az kültürelist ve daha az korumacı bir perspektife sahip oldukları ve dolayısıyla içlerinde daha az korku barındırdıkları gözlemlenmiştir.

**Grafik 2.19’da** görüldüğü üzere demokrasinin çalışması için herkesin siyasi görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi, katılımcılar tarafından % 100’e yakın bir oranla “önemli” olarak değerlendirilmiştir.

**Grafik 2.20’de** görüldüğü üzere, katılımcılara demokrasinin çalışması

**GRAFİK 2.18**  
**“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”**  
**Branşlara Göre Dağılım Çapraz Tablosu**

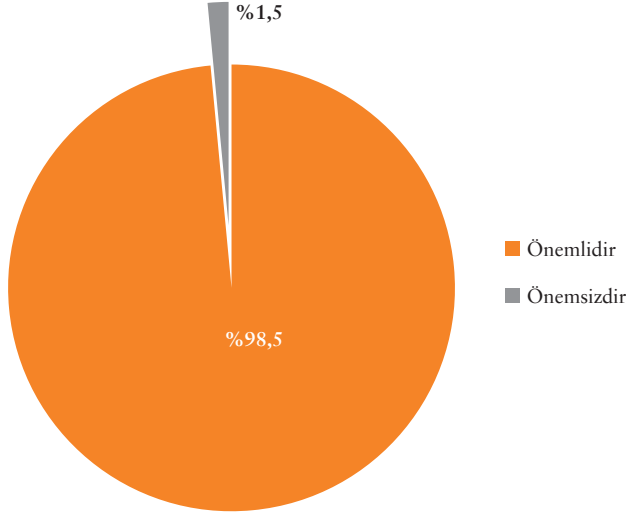


için aşırı uçlardaki siyasi görüş sahiplerinin görüşlerini serbestçe ifade etmesinin önemli olup olmadığı sorulduğunda, katılımcılar % 90’lık bir oranla önemli olduğunu belirtmişlerdir. Önemsiz olduğunu düşünenlerin oranı % 10’la sınırlı kalmıştır. “Herkesin siyasi görüşünü serbestçe ifade etmesi”nin önem derecesini gösteren bir önceki grafik ile karşılaştırıldığında, “aşırı uçlardaki siyasi görüş sahiplerinin görüşlerini serbestçe ifade etmesi”nin daha az “önemli” olarak algılandığı görülmektedir.

**Grafik 2.21’de** görüldüğü üzere, katılımcılar genel olarak kadınların iş, eğitim ve aile hayatında erkeklerle eşit görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen kişilerin % 88’i kadınların iş hayatında erkekler kadar başarılı olabileceği görüşüne katılmaktadır. “Bir kadın için ev kadını olmak para için çalışmak kadar tatmin edicidir” ifadesi ise görüşülen kişilerin % 72’lik bir oranla en fazla katılmadıkları görüş olmuştur. Görüşülen kişiler “Üniversite eğitimi almak erkekler için daha önemlidir” ifadesine de % 70’lik bir oranla katılmadıklarını belirtmişlerdir.

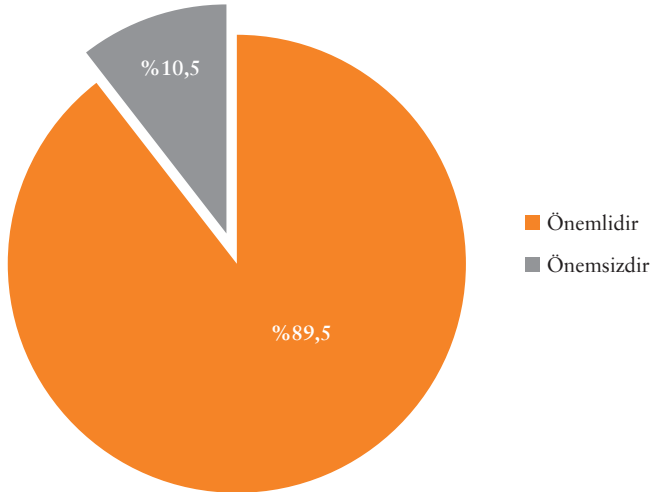


**GRAFİK 2.19**  
**Demokrasinin İşlemesinde Siyasi Görüşlerin İfade Özgürlüğü\***



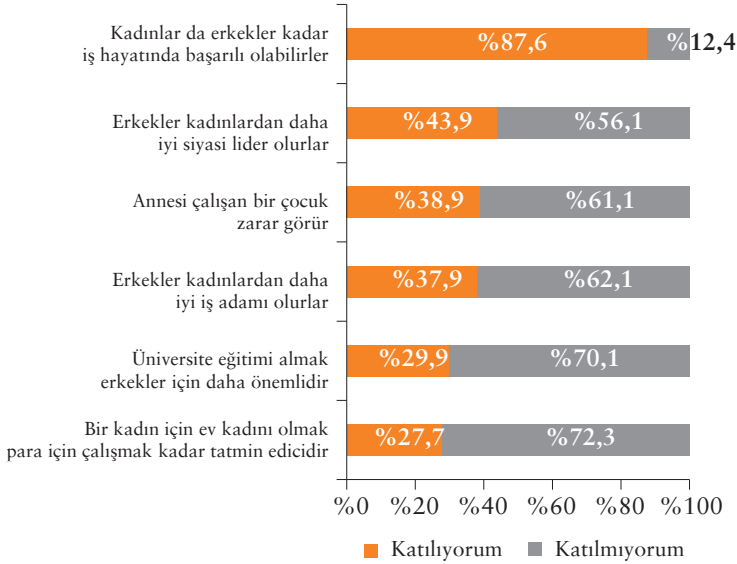
(\*) "Genel olarak düşündüğünüzde demokrasinin çalışması için herkesin siyasi görüşlerini serbestçe ifade etmek önemli midir, önemsiz midir?"

**GRAFİK 2.20**  
**Demokrasinin İşlemesinde Aşırı Uçlardaki Siyasi Görüşlerin İfade Özgürlüğü\***



(\*) "Genel olarak düşündüğünüzde demokrasinin çalışması için aşırı uçlardaki siyasi görüş sahiplerinin görüşlerini serbestçe ifade etmesi ne derece önemlidir?"

**GRAFİK 2.21**  
Kadın ve Erkek Eşitliği\*



(\*) "Aşağıdaki görüşlerin her birine ne kadar katıldığınızı belirtir misiniz?"

**Grafik 2.22**'de görüldüğü üzere, katılımcılar, "Toplumun geleneklerinin korunması" ve "Gençlerin ahlâklı şekilde yetiştirilmesi" alanlarının dışındaki tüm alanlara AB ülkelerinde daha fazla önem verildiğini belirtmektedirler. Aradaki farkın en büyük olduğu alanların ise "çevre ve doğaya saygı", "insan haklarına saygı", "bütün vatandaşlara eşit ve adil davranılması", "basın yayın organlarının özgürce yayın yapabilmesi", "kişilerin özgürce yaşayabilmesi" ve "ülkenin demokrasiyle yönetilebilmesi" olduğu göze çarpmaktadır.

Görüşülen kişilerin % 81'i, AB'ye üyeliğin Türkiye'deki örgün eğitimin kalitesini artıracığı görüşüne katılmaktadırlar. % 80'lik benzer bir oranla, Türkiye'ye göre AB ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının daha fazla olduğu da görüşülen kişilerin katıldığı ifadelerdendir. Türkiye'nin AB'ye üyeliğinin eğitim politikalarının ulusal niteliğine zarar vereceğine ise görüşülen kişiler % 89'luk bir oranla katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

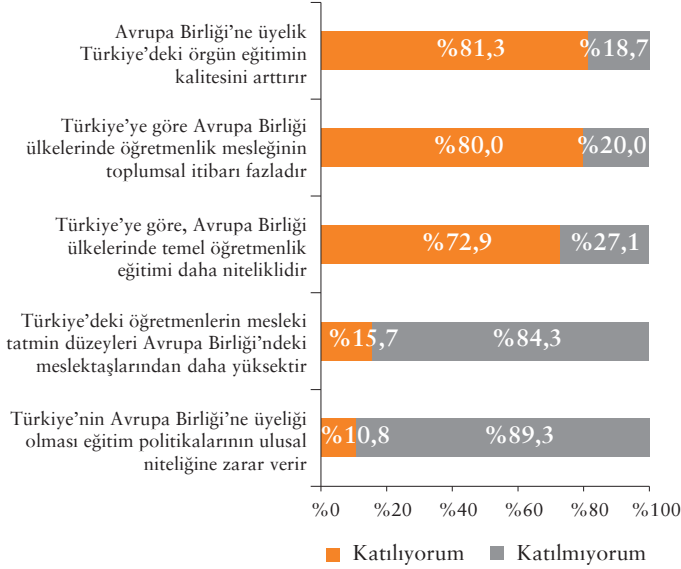
**GRAFİK 2.22**  
**Değerlere Türkiye’de ve AB’de Verilen Önem\***



(\*) “Genel olarak düşündüğünüzde aşağıdaki konulara sizce AB ülkelerinde mi, yoksa Türkiye’de mi daha fazla önem verilmektedir?”

GRAFİK 2.23

“Aşağıdaki Görüşlerin Her Birine Ne Kadar Katıldığınızı Belirtir misiniz?”\*



(\*) Bu soru sadece ÖRAV (Öğretmen Akademisi Vakfı) katılımcıları tarafından yanıtlanmıştır. Grafikteki veriler yalnızca ÖRAV'dan katılan 140 öğretmenin yanıtını yansıtmaktadır.

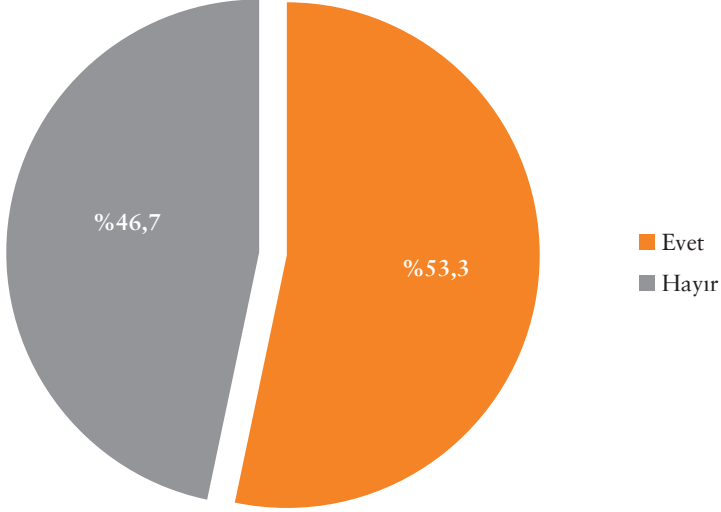
## YURTDIŞI DENEYİMİ

Grafik 2.24'te katılımcılara daha önce herhangi bir nedenle yurtdışında bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların % 53'ü daha önce herhangi bir nedenle Türkiye dışında bir ülkede bulunduklarını belirtmişlerdir. Yurtdışına çıkanların % 82'si AB ülkelerinde, % 18'i ise AB üyesi olmayan ülkelere bulunmuşlardır.

Grafik 2.25'te katılımcılara daha önce herhangi bir AB vatandaşı ile tanışıp tanışmadıkları sorulmuştur. % 82'lik bir oranla katılımcılar daha önce herhangi bir AB vatandaşıyla tanıştıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir AB vatandaşı ile tanışmadıklarını belirtenlerin oranı ise % 18'dir.

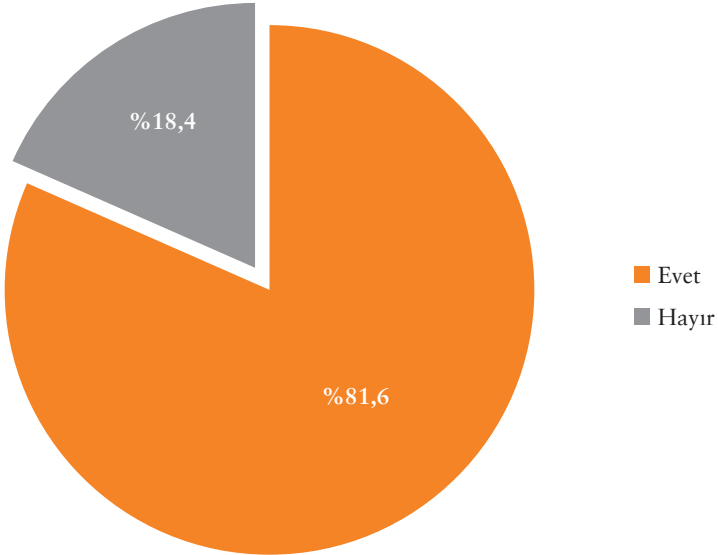
Grafik 2.26'da, katılımcıların en çok haberdar oldukları uluslararası AB programının % 85'lik bir oranla Erasmus olduğu görülmektedir. İkinci olarak % 76'lık bir oranla Comenius gelmektedir. Katılımcıların en az haberdar oldukları programın ise % 20'lik bir oranla Grundwrig olduğu gözle çarpılmaktadır.

**GRAFİK 2.24**  
**Yurtdışında Bulunma\***



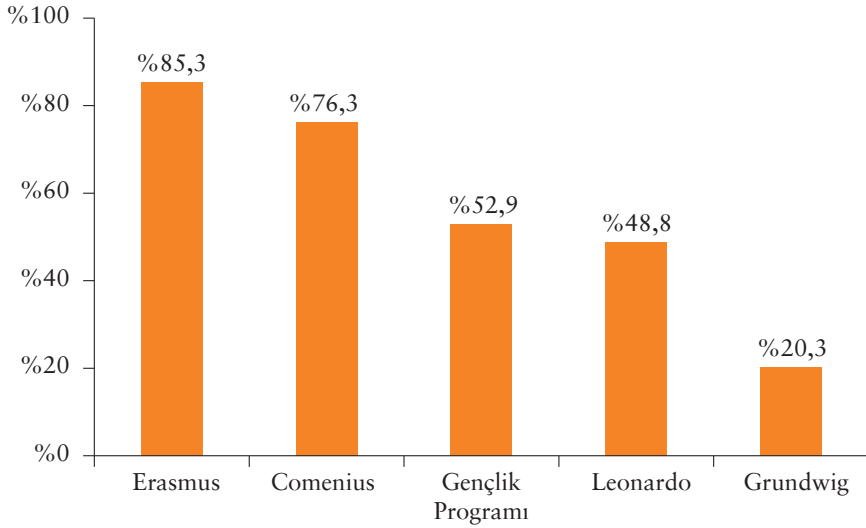
(\*) "Daha önce herhangi bir nedenle Türkiye dışında bir ülkede bulundunuz mu?"

**GRAFİK 2.25**  
**AB Vatandaşı ile Tanışma\***



(\*) "Herhangi bir Avrupa Birliği vatandaşıyla tanıştınız mı?"

GRAFİK 2.26  
Uluslararası Programlardan Haberdarlık\*



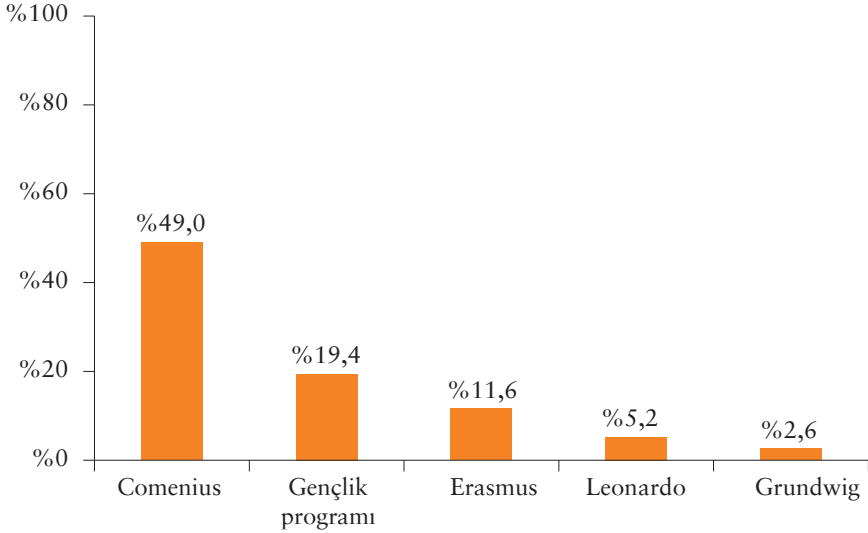
(\*) "Aşağıdaki uluslararası programlardan haberdar olduklarınızı işaretler misiniz?"

Katılımcılara uluslararası programlardan hangilerine katıldıkları sorulmuştur. Grafik 2.27’de görüldüğü üzere, katılımcılar % 49’luk bir oranla en fazla “Comenius” programına katıldıklarını bildirmişlerdir. İkinci sırada Gençlik Programı gelmektedir. Anket yapılan öğretmenlerimizin yaklaşık % 12’si ise herhangi bir uluslararası programa katılmadığını ifade etmiştir.

## SONUÇ

“Okulda Avrupa Değerleri” Projesi Öğretmen Bilgi Araştırması’nın sonuçları hakkında kaleme alınan bu çalışma, İstanbul’da kariyerlerini sürdüren ve ağırlıklı olarak sosyal bilimlere ilişkin branşlardan gelen ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin Avrupa Birliği ve Türkiye’nin Birliğe üyeliği hakkındaki algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Algı ölçümünün yanı sıra öğretmenlerin Avrupa değerleri ve AB üyeliğinin ülke değerlerine neler katacağı konusundaki görüşleri de tesbit edilmeye çalışılmıştır. Niceliksel yöntemlerin kullanılarak internet üzerinden yapılan anketimize yanıt veren 468 öğretmenin görüşlerini tablolar ve çapraz tablolamalar ile sergilemeye çalıştığım bu değerlendirme raporunda öne çıkan bazı bulguların altını çizmeye çalıştım.

GRAFİK 2.27  
Uluslararası Programlara Katılım\*



(\*) “Bu programlar arasından katıldıklarınız var mı?”

Pek çok farklı niceliksel veya niteliksel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmada da görüldüğü üzere bizim araştırmamız da göstermiştir ki, Türkiye’deki AB algısı iç ve dış siyaseti ilgilendiren konularla doğrudan bağlantılıdır. Özellikle 2013 yılı yaz aylarında yaşanan Gezi Hareketi sırasında ve sonrasında Türkiye kamuoyunun AB konusunda giderek yükselen olumlu bir algıya sahip olmaya başladığı Alman Marshall Vakfı (GMF) ve Kadir Has Üniversitesi tarafından yapılan kamuoyu araştırmalarında tesbit edilmiştir.<sup>3</sup> 2013 yılında Gezi Hareketi öncesinde Yunanistan’ın yaşadığı sıkıntıları örnek gösteren çoğu Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı özellikle finansal krizin olumsuz etkilerini göz önünde tutarak AB üyeliğine karşı çıkmaktayken, Gezi Hareketi’nin yarattığı toplumsal ve siyasal etkiyle birlikte gerek ülke içinde yaşanan gerilimler ve gerekse Ortadoğu’da yaşanan belirsizlikler nedeniyle büyük ölçüde yeniden AB’yi görece daha sağlıklı bir hedef olarak algılama eğilimine girmişlerdir. Öğretmen anketimizde de görüldüğü üzere İstanbul’da

**3** German Marshall Fund tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen kamuoyu araştırmasının ayrıntıları için bkz. <http://www.gmfus.org/turkey>. Ayrıca Kadir Has Üniversitesi tarafından 2013 yılı Aralık ayında yapılan araştırma için bkz. <http://www.khas.edu.tr/news/950>.

kariyerlerini sürdüren ve çalışmamızda yer alan ilk ve orta dereceli öğretmenlerimiz de özellikle AB'nin demokrasi, insan hakları, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi değerlerini ve unsurlarını ön plana çıkarmak suretiyle AB'nin Türkiye için önemli bir çipa olduğunun altını çizmişler ve % 82 kadar bir kesimi Türkiye'yi AB üyesi olarak görmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan, eğitim düzeyleri, toplumsal cinsiyet kimlikleri, yaş gruplarına göre ayrıntılı bir analiz yapıldığında hangi grupların daha çok kültürel, milliyetçi, içe kapanmacı ve muhafazakâr bir perspektifle AB-Türkiye ilişkilerini değerlendirdiğini de sergilemeye çalıştım. Buna göre, öğretmenlerimizin hemen hemen yarısı kadar bir kısmının AB'nin Türkiye'yi bir sömürge olarak görme eğiliminde olduğu, Türkiye'yi bölmeyi amaçladığı ve Türkiye'ye "haçlı" ruhuyla yaklaştığı şeklinde korku ve şüphe dolu bir anlayışa yaklaştıkları görülmüştür. Her ne kadar bu içe kapanmacı ve şüpheli yaklaşım 55 yaş üstü grupta, görece daha az eğitilmiş olan öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında daha fazla gözlemlense de, korku ve şüphe dolu bu yaklaşımın hiç de azımsanmayacak bir yaklaşım şeklinde ortaya çıktığı tesbit edilmiştir. Ancak, AB'ye yönelik kültürel, dinsel, siyasal nitelikli korkuların yaratılan, servis edilen, ideolojik amaçlarla tasarlanan korkular olduğu veya bireylerin kendi sosyo-ekonomik ve politik nitelikli yapısal sorunlarını ifade edebilmek için kullandıkları egemen ve içe kapanmacı bir söylem olduğu da unutulmamalıdır. AB içinde kültürel ve dinsel olarak asimile olma ve üyelik durumunda ülkenin bölünme riskinin olduğuna inanma, aslında ulusal güven, bireyin kendine güveni, kültürel ve dinsel kimliğe güven konularında ne denli önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuz konusunda da bizlere birtakım ip uçları göstermektedir.

#### KAYNAKÇA

- Avcı, Gamze, "The Justice and Development Party and the EU: Political Pragmatism in a Changing Environment", *South European Society and Politics*, 16 (3), 2011, s. 409-421.
- Emrah Oder, Bertil, *Avrupa Birliği'nde Anayasa ve Anayasacılık*, Anahtar Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2004.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi AB Enstitüsü, *e-Book: AB'ye Giriş*, 2015, <http://dijitalavrupa.bilgi.edu.tr>
- Kadir Has Üniversitesi, Türk Dış Politikası Kamuoyu Algıları Araştırması: Kantitatif Araştırma Raporu, İstanbul, 2013.
- Kaya, Ayhan, *Islam, Migration and Integration: The Age of Securitization*, Palgrave, Londra, 2009.



- Kaya, Ayhan, Senem Aydın, Yaprak Gürsoy ve Özge Onursal, *Avrupa Birliği'ne Giriş*, 3. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Kaymakcan, Recep (der.), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, DEM Yayınları, 2006.
- Koray, Meryem ve Çelik A., *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Sosyal Diyalog*, Belediye-İş Yayınları, Ankara, 2007.
- Özler, Zeynep, "Breaking the Vicious Circle In the EU-Turkey Relations: Visa Negotiations", *Turkish Studies Quarterly*, 11(1), 2012, s. 121-131.



## “Etiketsiz Eğitim” Projesi Eğitimleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

SONNUR ÖZEL - E. EKİN ÇAPAR

### GİRİŞ

Ailesini kaybetmiş, ya da ekonomik yetersizlikler, ihmal ve istismar gibi çeşitli sebeplerden dolayı ailelerin bakamadığı on sekiz yaşın altındaki çocuk ve gençlere devlet sahip çıkmakta ve bakımlarını üstlenmektedir. Devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlerin yaşadığı en ciddi sorunlardan biri toplum tarafından yapılan etiketleme ve ayrımcılıktır. Devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlerin temel yaşam becerilerine sahip şekilde toplumda ayrımcılığa uğramadan yaşamasını sağlamak amacıyla çalışan etkin sivil toplum kuruluşlarından biri olan Hayat Sende Derneği, 2013 yılında, Sabancı Vakfı’ndan aldığı hibe desteği ile “Sosyal Duvarları Yıkılım” adlı bir proje başlatmıştır. Projenin sonuç raporu, devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlerin çoğunun, belki de hayata ve topluma donanımlı şekilde katılımlarını sağlayacak en önemli yol olan okullarda da etiketlemeye ve ayrımcılığa uğradıklarını ortaya koymuştur. Bu ilk projenin devamı niteliğinde olan “Etiketsiz Eğitim” projesi 2014 yılının Eylül ayında başlatılmış ve 2015 yılında tamamlanmıştır. Etiketsiz Eğitim projesinin temel amacı; devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlere yönelik ayrımcılığın ve etiketlemenin eğitim ortamlarında da ortadan kaldırılmasıdır. Bu proje kapsamında 882 öğretmene konu ile ilgili eğitimler proje ortaklarından Öğretmen Akademisi Vakfı tarafından ulaştırılmıştır. Eğitim programının kapsamını devlet koruması altında yetişen çocuklarla ilgili temel kavramlar, bakım modelleri; kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık, ihmal, istismar kavramları ve çocuk hakları oluş-

turmaktadır. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanarak eğitim programının öğretmenlerin bu konuya dair bilgi düzeyleri ve duygularında ne yönde değişiklikler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim öncesinde öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili kavramlar, bakım modelleri konusunda yeterli ve doğru bilgilere sahip olmadıkları görülmektedir. Eğitim sonrasında katılımcıların % 61'i eğitimin temel kazanımlarından biri olan “eğitimde ele alınan kavramlar” a dair doğru bilgiler edindikleri ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 85'inin eğitim öncesi ifade ettikleri duyguların sadece % 3'ünün “ihtiyaçlarının karşılanmasından duyulan mutluluk, umut” şeklinde ifade edildiği, geri kalan kısmının “üzüntü, acıma, çaresizlik, endişe, kaygı vb.” duygular olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında ise katılımcıların duygulara değil, “edindikleri kazanımlar / farkındalıklar” ve “yapılması gerekenler” e odaklandıkları görülmektedir. Bu durum eğitimin temel hedeflerinden biri olan katılımcıların “sorunun çözümüne yönelik bireysel katkılarını fark etmeleri, daha çözüm odaklı olma bakış açısıyla olaylara yaklaşmaları” hedefleriyle de örtüşen bir bulgudur.

Türkiye’de 2015 yılı verilerine göre 17.282 çocuk ve genç devlet koruması altında yaşamaktadır (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015). Ailesini kaybetmiş, ya da ekonomik yetersizlikler, ihmal ve istismar gibi çeşitli sebeplerden dolayı ailenin bakamadığı 18 yaşın altındaki çocuk ve gençlere devlet sahip çıkmakta ve bakımlarını üstlenmektedir. Bu gençlerin 12.667'sinin bakımı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı personeline sağlanmaktadır. 2014 yılı verilerince ise devlet koruması altındaki en az 2.500 çocuk ve gencin eğitim sistemi dışında kaldığı bilinmektedir (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

Devlet koruması altındaki çocuk ve gençlerin personel ve kurum tarafından bakımı, gelişmiş ülkelerde büyük ölçüde terk edilmiştir. Bu yöntemin ihmal ve istismara alan açması, çocuk ve gençlerin psikolojik ve fizyolojik gelişimlerine olan olumsuz etkileri bilinmektedir. Uluslararası araştırmalar kurumlarda yetişen bireylerde daha yüksek oranlarda suça karışma, cinsel istismar, davranış bozuklukları, psikolojik sorunlar vb. rastlandığını göstermektedir. Çocuğun öncelikle biyolojik ailesinin yanında bakımının sağlanması, bunun sağlanamaması halinde gönüllü aile, koruyucu aile ya da evlat edinme gibi yöntemlere başvurulması esastır (*Hayat Sende Derneği Gönüllü Oryantasyon El Kitabı*, 2016). Bu koşulların mümkün olmaması halinde devlet koruması altındaki çocuk ve gençlerin bakımları da kurumlar kapsamında Aile

ve Sosyal Politikalar Bakanlığı personeline gerçekleştirilir. Bu alanda özveriyle ve yürekleriyle çalışan binlerce uzman olmasına rağmen devlet koruması altındaki çocuk ve gençlerin hayata daha hazır ve donanımlı şekilde devam edebilmelerini sağlamak amacıyla yapılabilecek pek çok çalışma vardır.

Devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlerin yaşadığı en ciddi sorunlardan biri toplum tarafından yapılan etiketleme ve ayrımcılıktır. Etiketleme, önyargılar ve kalıpyargılar ile bireyi veya bir grubun tüm üyelerini tanımadan, bu birey ya da gruplara karşı gösterilen aşağılayıcı tutum, söylem ve farklı uygulama kalıplarıdır (Link ve Phelan, 2001). Bir insanın, kendi seçtiği davranışlarından hareketle değil, ancak kendi elinde olmayan sebeplerden gelişen durumlardan hareketle, olumsuz şekilde yargılanması etiketleme kapsamına girmektedir. Bu durum sözlü iletişimde kendini gösterebileceği gibi (aşağılama, hedef gösterme, teşhir etme vb.) davranışlarla da kendini belli edebilir. Etiketleme, bireylerin özgüven duygularını azaltan, sosyal ilişkilerine zarar veren ve umutsuzluk ve yalnızlık gibi psikolojik belirtilerle de kendini gösteren bir durumdur. Devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlere yönelik olarak etiketleyici davranışlar, kullanılan ayrımcı dil ve tutum onları incitmektedir (Erol, 2008). Çocuklar bu sebeplerle devlet koruması altında büyüdüklerini çoğu kez saklama eğilimi göstermektedir. Toplumu ve devlet koruması altındaki çocuk ve gençlerle temas halinde olan toplumun tüm paydaşlarını, medyayı ve eğitimcileri bu konu hakkında duyarlı hale getirmek devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlerin hayat kalitelerini yükseltecektir (Erol, 2008).

Devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlerin temel yaşam becerilerine sahip şekilde toplumda ayrımcılığa uğramadan yaşamasını sağlamak amacıyla çalışan etkin sivil toplum kuruluşlarından biri olan Hayat Sende Derneği, 2013 yılında, Sabancı Vakfı hibe programının desteği ile "Sosyal Duvarları Yıkalım" adlı bir proje başlatmıştır. Yedi ay süren projede amaç, toplum ve medyanın devlet koruması altında yetişen gençlere yönelik olumsuz tutumun değiştirilmesi olmuştur. Proje kapsamında etiketleme ve ayrımcılıkla mücadele amaçlarına yönelik olarak medya araçları taranmış ve taranan verilerin % 87'sinde devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlere yönelik etiketleme olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, Oskay, Ergin, Erol, Bozok, 2014). Bu konuda farkındalık yaratmak için 44 medya mensubu ile görüşülmüş ve çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Yine bu projenin bir çıktısı olarak "Doğru Sözlük" hazırlanmıştır. Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve akademisyenlerin katılımı ile bir çalıştay düzenlenmiştir. Projenin çıktıları ve tarama

sonuçları bir analiz raporu haline getirilmiş ve 4.135 medya mensubu ile paylaşılmıştır. Çalışmada, devlet koruması altında olan çocuklara karşı 12 yaşına kadar merhamet ve acıma duygusu ön plana çıkarken, özellikle ergenlik sonrası dönem olarak tabir edebileceğimiz 12 yaş ve sonrasında duyguların yerini önyargı, etiketleme, sosyal dışlama ve ötekileştirme gibi davranış kalıplarına bıraktığı gözlemlenmiştir (Bozkurt, Oskay, Ergin, Erol, Bozok, 2014).

Bu proje çalışması sırasında, alanda çalışan uzmanların uzun süredir farkında olduğu bir konu da gündeme gelmiştir. Projenin sonuç raporunda da belirtildiği gibi devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlerin çoğunun, belki de hayata ve topluma donanımlı şekilde katılımlarını sağlayacak en önemli yol olan okullarda da etiketlemeye ve ayrımcılığa uğradıkları bilinmektedir. Okullarda öğretmenler “Yuvalılar ayağa kalksın”, “Yuvalıların servisi geldi” gibi günlük konuşma diline de yansıyan pek çok ifadeyi etiketleme davranışı olduğunu çoğunlukla fark etmeden kullanmaktadırlar (Bozkurt, Oskay, Ergin, Erol, Bozok, 2014, s. 12).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 28. maddesi “Her çocuk, eğitim hakkına sahiptir” der ve buna taraf olan devletlerin görevlerini ilköğretimi parasız ve zorunlu olarak sağlamak, çocukları ortaöğrenim ve yükseköğrenim fırsatlarına teşvik etmek, bunun için olanak sağlamak olarak tanımlar. Taraf devletler her çocuğun ayırım yapılmaksızın okullara devamını sağlamalı ve okulu terk oranlarını düşürmelidir (Birleşmiş Milletler, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme). Her çocuğun Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile tanınan ve korunan en temel haklarından olan eğitim hakkı ve devlet koruması altındaki çocuk ve gençlerin bu alanda uğradıkları hak ihlalleri Hayat Sende Derneği’nin “Etiketsiz Eğitim” projesinde yoğunlaşmayı seçtiği alan olmuştur. “Sosyal Duvarları Yıkılım” projesinin devamı niteliğinde olan “Etiketsiz Eğitim” projesi 2014 yılının Eylül ayında, yine Sabancı Vakfı’nın hibe desteği ile hayata geçti ve proje 10 ay sürdü. Etiketsiz Eğitim projesinin temel amaçları, eğitimde etiketleme ile mücadeledeki dünyadaki iyi örnekleri taramak, devlet koruması altında yetişmiş kişiler ve paydaşlarla görüşmek, öğretmenlere yönelik bir eğitim programı oluşturmak ve yaygınlaştırmak ile kamuda eğitimde etiketleme ile ilgili farkındalık uyandırmaktır.

Projenin ana hedefleri arasında yer alan devlet koruması altındaki çocukları eğitim sisteminin içinde tutmak, eğitimde yaşadıkları sıkıntılara çözümler bulmak ve okul terklerinin en önemli nedenleri arasında görülen etiketleme ile mücadele etmek, projenin ortaklarından olan Öğretmen Akademisi Vakfı’nın proje kapsamında üstlendiği sorumluluk olan öğretmen eği-

timleri için materyal geliştirme ve eğitimleri yaygınlaştırma kısmının da ana hedefi oldu. Vakıf bu amaçla öncelikli olarak geçmişte yapılan projeleri ve kaynakları tarayarak ve alanda çalışan uzmanlardan destek alarak öğretmenlere yönelik olarak eğitim içeriği geliştirdi. Bu içeriği Türkiye’de 9 farklı ilde çalışan öğretmenlere aktarmak için 30 öğretmen eğitimcisi yetiştirdi ve proje kapsamında 882 öğretmene Etiketsiz Eğitim, öğretmen eğitimleri ulaştırdı. Devlet koruması altında yetişen çocuk ve gençlere yönelik ayrımcılığın engellenmesi konusunda öğretmenler arasında farkındalık yaratılmaya çalışıldı.

Genel olarak eğitim sistemi dışında olmak kız çocuklar için evlilik dışı ilişkiler, erken evlilikler, çocuk annelik, evlilik dışı anne olma, şiddetin, ihmalin ve istismarın artması, madde kullanımı gibi sonuçlar doğurabilirken, erkek çocuklar için ise ihmal, istismar, alkol ve madde bağımlılığı gibi sonuçlar doğurmaktadır. Hem kız hem de erkek çocuklar, eğitim sisteminin dışında kaldıklarında daha yüksek oranlarda ruhsal sağlık problemlerinin tehdidi altında kalabilmektedirler. Araştırmalar devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlerin okul başarılarının ve liseyi tamamlama oranlarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Vandivere, Chalk, Moore, 2003). Bunun altında yatan en önemli sebeplerden biri olarak da devlet koruması altında yaşayan çocukların okullarda öğretmenleri tarafından kullanılan etiketleyici tutum ve davranışlar olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin etiketleyici davranışları ile devlet koruması altında yaşayan çocuk ve gençlerin akademik başarıları arasında yakın bir ilişki bulunmuştur (Westwood, 1984). Öğretmenin bu çocuk ve gençlerden beklentilerinin diğer öğrencilerden beklentilerinden daha düşük olması dahi bu çocuk ve gençlerin akademik başarılarının düşmesine ve okul terklerine sebep olabilmektedir (Blome, 1997). Okullarda bu çocuk ve gençlerin, güçlü oldukları yönlerine odaklanılmasındansa etiketleyici davranışlara maruz bırakılmaları onların okula, eğitime, öğretmenlere karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine, hatta eğitim hayatlarını yarıda bırakmalarına yol açmaktadır (Şimşek, Erol, Öztıp, Münir, 2007) (Etiketsiz Eğitim Projesi Analiz Çalışması ve Çalıştay Raporu, 2015). Eğitim ortamlarının bu etiketleyici tutum ve davranışlardan özgür hale getirilmesi devlet koruması altındaki çocukların kendi potansiyellerine ulaşmalarını ve hayatlarını kendine yeten bireyler olarak sürdürebilmelerini sağlayacak tek yoldur (Erol, 2008).

Bu makalede de Etiketsiz Eğitim projesi kapsamında Öğretmen Akademisi Vakfı tarafından yukarıdaki verilerden hareketle hazırlanan ve uygulanan öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin devlet koruması altındaki

çocuklara yönelik ifade ettikleri duygular; bilgi ve farkındalık düzeylerinde yol açtığı değişimler ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Etiketsiz Eğitim Projesi Öğretmen Eğitimlerine katılan öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili bilgi düzeylerindeki değişiklikler ne yöndedir?
2. Etiketsiz Eğitim Projesi Öğretmen Eğitimlerine katılan öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili duygularındaki değişiklikler ne yöndedir?

## YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, Etiketsiz Eğitim projesi öğretmen eğitimleriyle öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili sahip oldukları bilgiler ve duyguların ne yönde bir değişim gösterdiği incelenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket eğitimin başında uygulanmıştır. Eğitimin tamamlanmasının ardından aynı anket yeniden uygulanarak öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili bilgi düzeyleri ve duygularını belirtmeleri istenmiştir.

## Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim öğretim yılında Etiketsiz Eğitim projesi öğretmen eğitimlerine 882 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 100 kişinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. 882 kişiden 100 kişinin seçimi ise sistematik örnekleme yoluyla yapılmıştır. Sistematik örneklemede; örnekleme alınacak elemanların sayısı önceden belirlenir. Buna göre, örneklemedeki eleman sayısının evrendeki eleman sayısına oranı ( $k$ ) hesaplanır. Daha sonra evrendeki elemanlar sıraya dizilir ve bu orana göre sıra numarası verilir. Verilen sıra numarasına göre başlangıçtan itibaren her  $1/k$ 'nıncı eleman örnekleme alınır (Baykul, 1999: 258).

## Veri Toplanması ve Analizi

Etiketsiz Eğitim projesi kapsamında yürütülen öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili bilgi düzeyi ve duygularında ne yönde değişiklik yarattığını belirlemek amacıyla açık uçlu iki sorudan oluşan bir anket eğitimin başında ve sonunda uygulanmıştır.



Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireyin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir. Birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Araştırma bulguları, anket soruları temele alınarak çözümlenmiştir. Her bir soru bir tema kabul edilmiş, yanıtların kategorize edilme süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kategorilerin sayısı ve ifadesi araştırmacının uzmanlığı ile sınırlıdır.

### ETİKETSİZ EĞİTİM PROJESİ EĞİTİMLERİNE KATILAN ÖĞRETMENLERİN DEVLET KORUMASI ALTINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

"Etiketsiz Eğitim Projesi" kapsamında yürütülen öğretmen eğitimleri öncesinde katılımcı öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklar hakkında sahip oldukları bilgiler sorulmuştur. Anket formundan elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak **Tablo 3.1**'de gösterilmiştir.

**TABLO 3.1**  
**Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Devlet Koruması Altındaki**  
**Çocuklara Yönelik Bilgilerinin Dağılımı**

	N	%
<b>Devlet koruması altındaki çocuk</b>		
Anne babası / anne ya da babası olmayan çocuklar	12	12
Ailesi tarafından bakılmayan çocuklar	8	8
Anne babasız büyüyen çocuklar	4	4
Terk edilmiş çocuklar	4	4
Kimsesiz çocuklar	3	3
Parçalanmış aile çocukları	1	1
Olumsuz yaşam koşullarındaki çocuklar	2	2
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>34</b>

TABLO 3.1'in devamı

	N	%
<b>Bakım modelleri</b>		
Bakım sağlayan kurumlar	21	21
Koruyucu aile	8	8
Evlatlık/Evlat edinme	6	6
Bakıcı aile yanında kalma	1	1
Toplam	36	36
<b>Sağlanan olanaklar</b>		
Bakım sağlama	9	9
Eğitim alma	8	8
İş olanağı	7	7
Engellilere yönelik uygulamalar	1	1
Hayata adapte etme	1	1
Toplam	26	26
<b>İhtiyaçlar</b>		
Sevgi/Şefkat ihtiyacı	12	12
İlgi ihtiyacı	3	3
Korunma ihtiyacı	1	1
Toplam	16	16
<b>Bakım hizmetine ilişkin sorunlar</b>		
Olumsuz yaşam koşulları	3	3
Devletin konu hakkındaki yetersizliği	5	5
Kurum çalışanlarının bilgisiz ve donanımsız olması	2	2
18 yaşında yurttan ayrılma	2	2
Toplam	12	12
<b>Çocukların yaşadıkları sorunlara ilişkin bilgiler</b>		
İstismara uğrama	5	5
Yalnızlık	4	4
Şiddete maruz kalma	4	4
Duygusal ihtiyaçların karşılanmaması	4	4
Tacize uğrama	3	3
Psikolojik sıkıntılar	3	3
Etiketleme	1	1
Madde bağımlılığı	1	1
Cinsel istismar	1	1
Okulda zorlanma	1	1
Bakımdan yoksun büyüme	1	1
Toplum tarafından dışlanma	1	1
Zor bir yaşama sahip olma	1	1
Aile ortamından yoksun büyüme	1	1
Okul öncesi eğitimden yoksun olma	1	1
Toplam	32	32

TABLO 3.1'in devamı

	N	%
<b>Çocuklara ilişkin yapılan genellemeler</b>		
Hassas	1	1
Agresif	1	1
Sosyal ilişkileri zayıf	1	1
İçe kapanık	1	1
Sıkıntılı	1	1
Sorunlu	1	1
Mutsuz	1	1
Dezavantajlı	1	1
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Diğer</b>		
Bilgi yok	16	16
Medya haberleri ile edinilen bilgiler	6	6

**Tablo 3.1** incelendiğinde katılımcıların bu soruya yazdığı bilgilerin “Devlet Koruması Altındaki Çocuk (34 katılımcı), Bakım Modelleri (36 katılımcı), Sağlanan Olanaklar (26 katılımcı), Çocukların Yaşadıkları Sorunlar (32 katılımcı)” başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Yanıtların dağılımı incelendiğinde katılımcı yanıtlarının oldukça dağınık olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bazılarının devlet koruması altındaki çocukları “kimsesiz” olarak tanımladıkları, “koruyucu aile” yerine “bakıcı aile” ifadesini kullandıkları göze çarpmaktadır. Kullandıkları ifadelerde hak temelli bir anlayış yerine, devlet koruması altındaki çocuklarının sevgiye, ilgiye muhtaç olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 8’inin çocuklarla ilgili olarak “hassas, agresif, sosyal ilişkileri zayıf vb.” genellemeler yaptığı götürülmektedir. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Çıkan haberlerden sıkıntılı olduklarını, destek göremediklerini, işe girmek konusunda desteklendiklerini biliyorum (28. Katılımcı).

Toplum tarafından dışlanan, basından duyduğumuz kadarıyla istismara uğrayan, sevgiye, ilgiye ihtiyacı olan çocuklar (50. Katılımcı).

Onların bakıcı anne ve öğretmenler tarafından yetiştirildiğini, bazısının öksüz ve yetim bazısının da anne ya da baba tarafından devlet koruması altına verildiğini biliyorum (75. Katılımcı).

Korunmaya muhtaç çocukların yeterli düzeyde tespit edilemediğini biliyorum (76. Katılımcı).

Eğitim sonrasında katılımcı öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili neler bildikleri yeniden sorulmuştur. Anket formundan elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak **Tablo 3.2'**de gösterilmiştir.

**TABLO 3.2**  
**Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Bilgilerinin Dağılımı**

	N	%
<b>Eğitimde ele alınan kavramlara ilişkin bilgiler</b>		
Doğru sözlük (Devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili söylemlerin doğru kullanımı)	25	25
Devlet koruması altındaki çocuk kavramı	23	23
Etiketlemeye yönelik farkındalık	13	13
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>61</b>
<b>Bakım modelleri</b>		
Koruyucu aile	16	16
Evlat edinme	5	5
Bakım sağlayan kurumlar	4	4
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>İhtiyaçlar</b>		
Eğitim ihtiyacı	5	5
İlgi ihtiyacı	4	4
Sevgi ihtiyacı	3	3
Duygusal destek sağlama ihtiyacı	2	2
Devletin yapması gerekenler	2	2
Devlet koruması altındaki çocuklarla yönelik bilgilendirme ve eğitim ihtiyacı	1	1
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>17</b>
<b>Çocukların yaşadıkları sorunlara ilişkin bilgiler</b>		
Ayrımcılık, önyargı, kalıpyargılar	3	3
İhmal ve istismar	2	2
Dışlanma	1	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Katılımcıların edindikleri diğer kazanımlar / farkındalıklar</b>		
Çocuk haklarına yönelik farkındalık	3	3
Devlet koruması altındaki çocukların haklarına yönelik farkındalık	3	3
Farkındalığın artması	3	3
Devletin gerekli desteği verdiğini düşünme	2	2
İhmal ve istismar farkını görme	2	2
Daha olumlu bakma	1	1
Empati kurma	1	1
Bireysel olarak destek olma isteği	1	1
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
<b>Diğer</b>		
Bilgilerimde bir değişiklik olmadı	8	8

**Tablo 3.2** incelendiğinde katılımcıların bu soruya yazdığı bilgilerin aldıkları eğitimin hedefleri doğrultusunda değiştiği görülmektedir. Eğitimde ele alınan kavramlara ilişkin bilgiler katılımcıların % 61’i tarafından ifade edilmiştir. Bu bilgiler eğitim sırasında ele alınan; “devlet koruması altındaki çocuk kavramı”, “etiketleme” ve “Doğru Sözlük” uygulamasıdır. Eğitim öncesinde devlet koruması altındaki çocuk ifadesi yerine “Anne babası / anne ya da babası olmayan çocuklar, ailesi tarafından bakılmayan çocuklar” vb. ifadelerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Eğitim sırasında uygulanan etkinliklerden biri olan “Doğru Sözlük” uygulaması da katılımcılar tarafından ifade edilen bilgiler arasındadır. Doğru Sözlük, “Sosyal Duvarları Yıkılım” projesi kapsamında, medya taramaları sonucunda devlet koruması altındaki çocuklara yönelik sıkça rastlanan yanlış kullanımların doğru karşılıklarını ifade eden, hak temelli anlayışla oluşturulmuş bir çalışmadır. Örneğin medyada sıkça kullanılan sözcüklerden “kimsesiz çocuk” yerine “devlet koruması altındaki çocuk” ifadesinin kullanılması gibi. Yanıtları değerlendirilen öğretmenlerin % 25’i eğitim sonrasında edindikleri bilgiler arasında “Doğru Sözlük” etkinliğini dile getirmişlerdir.

Bu bölümde katılımcılar bakım modellerinden “koruyucu aile” uygulamasıyla ilgili olarak yeni bilgiler edindiklerini, uygulamayı olumlu bulduklarını, yaygınlaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Koruyucu aile ve diğer çalışmaların faydalı olduğunu biliyorum. Hiçbir ferdin değersiz olmadığını ve kaybedilmeyeceğini biliyorum (28. Katılımcı).

Yanlış bildiğimiz kavramların doğrularını öğrendik (50. Katılımcı).

Çocukların ister kurumda, ister aile yanında olsun etiketlendiğini fark ettim. Aile kavramına bakış açım değişti (75. Katılımcı).

Okullarda ve çevrede korunmaya muhtaç çocuklara karşı ön yargıların olduğunu, ihmal ve istismarın olduğunu öğrendim. Eğitimcilere düşen görevleri biliyorum (76. Katılımcı).

## ÖĞRETMENLERİN DEVLET KORUMASI ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA İLGİLİ DUYGULARINA İLİŞKİN BULGULAR

“Etiketsiz Eğitim Projesi” kapsamında yürütülen öğretmen eğitimlerinde katılımcı öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili olarak eğitim

öncesinde sahip oldukları duyguların neler olduğu sorulmuştur. Anket formundan elde edilen verilerin dağılımı frekans ve yüzde olarak **Tablo 3.3**'te gösterilmiştir.

**TABLO 3.3**  
**Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Devlet Koruması Altındaki**  
**Çocuklara Yönelik Sahip Oldukları Duyguların Dağılımı**

	N	%
<b>Duygular</b>		
Üzüntü	54	54
Acıma	9	9
Çaresizlik	6	6
Endişe/Kaygı	5	5
Şefkat	2	2
Merhamet	2	2
Kızgınlık	2	2
İhtiyaçlarının karşılanmasından duyulan mutluluk	2	2
Kötü hissetme	1	1
Yalnızlık	1	1
Umut	1	1
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>85</b>
<b>Yapılması gerekenler</b>		
Sevgi ihtiyacının karşılanması	7	7
İlgi ihtiyacının karşılanması	6	6
Kabul görme ihtiyacının karşılanması	4	4
Aile ihtiyacının karşılanması	3	3
Eğitim ihtiyacının karşılanması	1	1
Bakım ihtiyacının karşılanması	1	1
Duyarlı olmak	1	1
Etiketleme yapmamak	1	1
Destek olmak	1	1
Farkındalığın artması	1	1
Kurum çalışanlarının özenle seçilmesi	1	1
Toplumun ve öğretmenlerin eğitim alması	1	1
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
<b>Kişisel farkındalıklar</b>		
Yardım etme isteği	6	6
Bir şey yapmamanın rahatsızlığı	2	2
Empati kurma	2	2
Empati kurmakta zorlanma	1	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

**Tablo 3.3** incelendiğinde katılımcıların % 85'inin devlet koruması altındaki çocuklara yönelik sahip oldukları duygulara dair ifadeler yazdıkları

görülmektedir. Bu duygular arasında öne çıkan duygu ise % 54 ile "üzüntü"dür. Bu duyguyu "acıma, çaresizlik, endişe ve kaygı" gibi duygular izlemektedir.

Katılımcıların % 28'i bu soruda sahip oldukları duyguların yanı sıra devlet koruması altındaki çocuklara yönelik olarak neler yapılmasına dair düşüncelerini yazmışlardır. Katılımcıların % 11'i de bu konuya ilişkin kişisel farkındalıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Çocukların ne hissettiklerini, bu durumun onlara nasıl zarar verebileceğini fark etmemiştim (26. Katılımcı).

Onlara yararlı olmadığım için kendimi duygusal yönden eksik hissediyorum (49. Katılımcı).

Üzülüyorum, çünkü buralarda yetişen çocukların özgüvenleri yeterince gelişmiyor (91. Katılımcı).

Onları topluma kazandırmak için hayata dahil etmek gerektiğini ve onların aile yoksunluğunu onlara unutturmak gerektiğini düşünüyor ve onlar için üzülüyorum (92. Katılımcı).

**TABLO 3.4**  
**Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Devlet Koruması Altındaki Çocuklara Yönelik Sahip Oldukları Duyguların Dağılımı**

	N	%
<b>Duygular</b>		
Üzüntü	14	14
Endişe/Kaygı	3	3
Çaresizlik	2	2
Umut	1	1
Saygı	1	1
Başarılı ve mutlu olmalarından duyulan mutluluk	3	3
İhtiyaçlarının karşılanmasından duyulan memnuniyet	4	4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
<b>Yapılması gerekenler</b>		
Devlet koruması altındaki çocuklara yönelik toplumsal duyarlılığın artırılması	11	11
Topluma kazandırmanın önemi	3	3
Hassas davranmak	3	3
Toplum ve devletin birlikte çalışması	2	2
İstismara karşı koruma	2	2
Koruyucu ailelerin artması	1	1
Projenin devamlılığının sağlanması	1	1
Aile ihtiyacının karşılanması	2	2
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

TABLO 3.4'ün devamı

	N	%
<b>Katılımcıların edindikleri kazanımlar / farkındalıklar</b>		
Daha verimli olma isteği/Yapabileceklerini fark etme	21	21
Hakların eşitliğine yönelik farkındalık	5	5
Kelimelerin doğru kullanımının önemi	5	5
İyi şeyler olacağına dair inanç/düşünceler	4	4
Empati kurma	3	3
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>38</b>
<b>Diğer</b>		
Duygularımda değişiklik olmadı	4	4

**Tablo 3.4** incelendiğinde katılımcıların bu soruya yazdıkları ifadelerin bir kısmının duygulara (28 katılımcı), bir kısmının yapılması gerekenlere yönelik düşüncelere (25 katılımcı), bir kısmının eğitimden elde ettikleri kazanımlara (38 katılımcı) yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Dört katılımcı da eğitim sonrasında duygularında bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Eğitim sonrasında katılımcıların ifade ettikleri duyguların sayısında bir düşüş görülmektedir. Eğitim öncesinde öğretmenlerin % 85'i devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili duygusunu belirten ifadeler yazmışken, eğitim sonrasında bu sayı % 28'e düşmüştür. Temel duygulardan üzüntünün oranı eğitim öncesinde % 54 iken, eğitim sonrasında bu oran % 14'e düşmüştür. Yanı sıra eğitim sonrasında katılımcıların % 38'i eğitimden edindikleri kazanımlara / farkındalıklara ilişkin ifadeler yazmışlardır. Katılımcıların %21'i "Daha verimli olma isteğini / Yapabileceklerini fark ettiklerini" belirtmişlerdir. Bu durum eğitim sonrasında katılımcıların duygularıyla hareket etmek, onları ifade etmek yerine daha eyleme dönük ifadeler yazdığını göstermektedir. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Çocukların neler hissedebileceğini anlıyorum (26. Katılımcı).

Bu çocukların topluma kazandırılması için elimden geleni yapmam gerektiğini hissediyorum. (49. Katılımcı).

Ufak ufak da olsa bu tür gelişmeler sevindiriyor. Toplum düzeyi geliştikçe algılar da değişecektir (91. Katılımcı).

Bu öğrencileri etiketlememek gerektiğini ve daha hassas yaklaşmam gerektiğini düşünüyorum. Onları hayata katmalıyız ve daha duyarlı olmalıyız (91. Katılımcı).



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre eğitim öncesinde öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklarla ilgili kavramlar, bakım modelleri konusunda yeterli ve doğru bilgilere sahip olmadıkları görülmektedir. Eğitim öncesinde katılımcıların, çocuklara dair ifadelerinde “kimsesiz çocuk, terk edilmiş çocuk” vb. etiketleyici ifadelere yer verirken, eğitim sonrasında “devlet koruması altındaki çocuk” ifadesini daha sık kullandıkları göze çarpmaktadır. Bakım modellerinden “koruyucu aile” uygulaması eğitim sırasında katılımcıların ilgisini çekmiş ve katılımcıların % 16’sı uygulamayla ilgili yeni edindikleri bilgileri ifade etmişlerdir.

Eğitim sonrasında katılımcılar “Doğru Sözlük” etkinliğiyle, medyada ya da günlük dilde kullanılan, devlet koruması altındaki çocukları etiketleyen ifadeleri fark ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların % 61’i eğitimin temel kazanımlarından biri olan “Eğitimde ele alınan kavramlar” a dair doğru bilgiler edindikleri ifade etmişlerdir.

Katılımcıların % 85’inin eğitim öncesi ifade ettikleri duyguların sadece % 3’ünün “İhtiyaçlarının karşılanmasından duyulan mutluluk, umut” şeklinde ifade edildiği, geri kalan kısmının “üzüntü, acıma, çaresizlik, endişe, kaygı vb.” duygular olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında ise katılımcıların duygulara değil, “edindikleri kazanımlar / farkındalıklar” ve “yapılması gerekenler” e odaklandıkları görülmektedir. Bu durum, eğitimin temel hedeflerinden biri olan katılımcıların “sorunun çözümüne yönelik bireysel katkılarını fark etmeleri, daha çözüm odaklı olma bakış açısıyla olaylara yaklaşmaları” hedefleriyle de örtüşen bir bulgudur.

Etiketiz Eğitim projesi öğretmen eğitimlerinden elde edilen araştırma bulguları devlet koruması altındaki çocukların okulda yaşadıkları sorunlarda öğretmenlerin sorunları yönetme biçiminin etkisini ortaya koymuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak tasarlanan ve uygulanan “Etiketsiz Eğitim Projesi Öğretmen Eğitimleri”yle katılımcı öğretmenlerin devlet koruması altındaki çocuklara yönelik doğru bilgiler edinmesi, çocukların gelişimini hak temelli bir anlayışla destekleyecek bir tutum içinde olmaları noktasında bir farkındalık yarattığı ifade edilebilir.

Eğitimin etkisinin artırılması amacıyla araştırmacılar bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak eğitim programını yeniden düzenleyebilirler. Eğitimin katılımcıların bilgi düzeyi ve duygularında ne yönde değişiklikler yarattığının belirlenmesiyle ilgili olarak, eğitime katılan tüm öğretmenlerin anketleri incelenerek bu araştırma yeniden düzenlenebilir. Katılımcıların çeşitli de-

mografik özelliklerine göre (cinsiyet, mesleki tecrübe, yaş, konuya dair alınan eğitimler vb.) karşılaştırmalar yapılarak eğitimin etkisinin farklı özelliklere göre değişip değişmediği incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Baykul, Y., *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Birleşmiş Milletler, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*, [http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html).
- Blome, W.W., “What happens to foster kids: Educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, Cilt 14, No. 1, 1997, s. 41-53.
- Bozkurt, R., Oskay, A., Ergin, D., Erol, N. ve Bozok, N., *Etiketleme ile Örülen Sosyal Duvarları Yıkalm: Devlet Korumasında Yetişen Çocuk ve Gençlerin Medyada Temsil Analizi*, 2014, <https://drive.google.com/file/d/0B3TE-rOXTkX-aWNtMWUyDZOWFZQYThLOWxsMUdpQnhXbXNR/edit> [Erişim tarihi: 26 Şubat 2016].
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *İstatistikler*, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014, <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2899369dc318044059c318044059c3/Aral%C4%B1k.pdf> [Erişim tarihi: 26 Şubat 2016]
- , *İstatistikler*, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015, <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2899369dc318044059c3/aralik%20ay.pdf> [Erişim tarihi: 26 Şubat 2016].
- Erol, N., *Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2008.
- Etiketsiz Eğitim Projesi Analiz Çalışması ve Çalıştay Raporu, 2015, <https://drive.google.com/file/d/0B3TE-rOXTkX-MS10REllM1RxN0RHUTFnak1MdE1WSTFzdDZv/view?pli=1> [Erişim tarihi: 26 Şubat 2016].
- Hayat Sende Derneği Gönüllü Oryantasyon El Kitabı*, 2016, <http://hayatsende.org/assets/pdf/1453593116.pdf> [Erişim tarihi: 26 Şubat 2016].
- Link, B. G. ve Phelan, J. C., “Conceptualizing stigma”, *Annual Review of Sociology*, Cilt 27, 2001, s. 363-385.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztıp, D., Münir, K., “Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls”, *Children and Youth Services Review*, Cilt 29, 2007, s. 883-899.
- Vandivere, S., Chalk, R. ve Moore, K. A., “Children in foster home: How are they faring?”, *Child Trends Research Brief*, Cilt 23, 2003, s. 1-8.
- Westwood, P., “Attitude change in second year teacher education preservice teachers following an introductory special education course”, *South Pacific Journal of Teacher Education*, Cilt 12, No. 2, 1984, s. 55-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

## “Öğrenen Lider Öğretmen” Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim, Sınıf Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Becerileri Üzerine Etkisi

SONNUR ÖZEL - E. EKİN ÇAPAR - ÖZNUR TOPER

### GİRİŞ

Öğretmen Akademisi Vakfı’nın “Öğrenen Lider Öğretmen” eğitimleri ile 82.759 öğretmene “İletişim”, “Sınıf Yönetimi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” başlıklarında atölye çalışmaları yapılmıştır. Projenin etkisini ölçmek amacıyla eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere “Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği” uygulanmıştır. Bu test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi<sup>1</sup> ile sınanmıştır. 6.379 öğretmen üzerinde yürütülen çalışmada eğitim sonrasında öğretmen görüşlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Maddeler bazında, “iletişim” alt boyutunda 11 maddenin 7’sinde; “sınıf yönetimi” alt boyutunda 26 maddenin 22’sinde, “ölçme değerlendirme” alt boyutunda ise 8 maddenin tamamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla da öğrencilere basılı olarak ön test ve son test anketleri uygulanmıştır. Öğretmen desteği, katılım, işbirliği, eşitlik alt boyutlarından oluşan ölçeğin ön test-son test sonuçları arasında fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi ile sınanmıştır. Öğrenci anketi sonuçlarına göre eğitimden sonra sınıf ortamındaki katılım, işbirliği, eşitlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu,

1 Eşleştirilmiş örneklemeler t-testi: Bir grubun veya örneklemin bir değişkene ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak söz konusu ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde önemli olup olmadığını test etmek için kullanılır.

öğretmen desteği alt boyutunda ise anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden olduğu gerçeği ile kurgulanan bu eğitimin; iletişim, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme alanında fark yarattığı; sınıf ortamında öğrenciler arasındaki katılım, işbirliği ve eşitliği olumlu yönde desteklediği görülmektedir.

Tüm dünyada her türlü eğitim-öğretim etkinliklerinin üç temel ayağı vardır: Öğrenci, uygulanan eğitim programı ve öğretmen. Eğitim sistemlerinin kalitelerinin yükseltilmesi ülkelerin kalkınma düzeylerini de yükselten, refah düzeylerini arttıran ve toplumda oluşan sosyo-ekonomik farklılıkları azaltan en önemli unsurdur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim sistemlerini geliştirmeye odaklanan ülkelerin daha sağlam demokrasiler kurduğu ve daha hızlı kalkındığı gözlemlenmiştir (Akınoğlu, 2005). Dolayısıyla her ülkenin eğitim sisteminin o ülkenin geleceğini belirlediğini söylemek gerçekçi bir yaklaşımdır. Geleceği kuracak olan iyi öğrencilere sahip olmak içinse temel olarak iyi bir eğitim programına ve iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004).

Türkiye'de eğitim programlarıyla ilgili çalışmalar Cumhuriyet'in ilanı ve Atatürk'ün girişimleriyle başlamış, 1950'li yıllarda hızlanmıştır. 1960'lı yıllarda odak ilköğretim programlarına kaymıştır. 1980'li yıllardan itibaren alanında uzman akademisyenlerle ortak çalışmalar yürütülmüştür ve 1990'lı yıllardan itibaren ölçme ve değerlendirme konusu özel olarak çalışılmaya başlanmıştır.

İlköğretim programlarında en kapsamlı ve köklü değişiklik ise 2004 yılındaki pilot uygulamayla, davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan eğitim programlarına geçişle gerçekleşmiştir. Bu program 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye'de uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilim insanlarının beyni ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlaması ve açıklamasıyla ortaya konan kuramları temel alır ve her öğrencinin farklı öğrenme stiline, farklı zekâ çeşitlerine sahip olduğu varsayımını kabul eder. Bilginin tek taraflı olarak öğretmenden öğrenciye aktarılmasının aksine, bilginin çok sesli ve çeşitliliği barındıran ortamda, herkesin aktif olarak katıldığı sosyal öğrenme ortamında yapılandırıldığı görüşüne dayanır. Öğrenme sürecinin merkezinde öğretmen değil, öğrenci vardır ve sosyal etkileşim esastır. Öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır. Bilginin kaynağının son yirmi yılda katlanarak artmasıyla birlikte öğretmenin rolünün de sınıf içinde “öğreten” kişiden “öğrenmeyi kolaylaştıran” kişiye dönüşmesi bu program değişiminin getirilerinden biridir. Dünyada pek çok gelişmiş ülkede yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak uygula-

nan eğitim programları vardır. Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Kanada, İngiltere, İrlanda, Avustralya bunlardan sadece birkaçıdır. PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası karşılaştırmalar yapan sınavlar ve bunların çıktıları, yapılandırmacı yaklaşımın doğru uygulandığı ve öğretmen eğitimleri ile desteklendiği ülkelerdeki olumlu sonuçları açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki eğitim programında gerçekleştirilen bu olumlu değişikliklerin doğru uygulanması ve sürdürülebilir olması, programın özellikle de öğretmenler tarafından iyi anlaşılmasına, neleri değiştirdiğinin iyi bilinmesine ve değişen öğretmen ve öğrenci rollerinin iyi anlaşılmasına bağlıdır (Akınoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında son 10 yılda ülkemizde programın sağlıklı şekilde hayata geçmesinde pek çok engelle karşılaşmıştır. Türkiye toplumunda öğretmenlik mesleği algısı ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme sürecinden başlayıp, hizmet öncesi dönemde devam edip, sahadaki uygulamalara kadar uzanan süreçte aksayan pek çok yön olmakla birlikte bu makede sadece öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alanındaki ihtiyaçlarına odaklanılarak, alternatif bir model olan Öğretmen Akademisi Vakfı'nın uyguladığı Öğrenen Lider Öğretmen Programı'nın sonuçları ve getirileri incelenecektir.

Nitelikli öğretmen ve öğrenme ortamları için öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim fırsatlarının devamlılığı ülkenin kalkınmasında hayati rol oynamaktadır (Seferoğlu, 2004). Yeni programla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri konuların başında yeni programla ilgili bilgi ve deneyimlerinin eksikliği olduğu ön plana çıkmakta ve bu konuda sürekli bir hizmet içi eğitimin olması gerekliliği ifade edilmektedir. (Bulut, 2007). Hizmetiçi dönemde bu sorumluluk temel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda olmakla birlikte sivil toplum kuruluşlarının da katkı sunabileceği pek çok alan vardır (TED Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu, 2009).

Eğitim sistemini programın amaçladığı şekilde öğretmen odaklı olmaktan kurtarmanın yolu iyi tasarlanmış ve uygulanan hizmetiçi eğitim programlarıyla mümkündür (Akınoğlu, 2005; Akpınar ve Aydın, 2007). Reformun hayata geçmesinin anahtarı öğretmenlerdir (Karakaya, 2003).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini amaçlayan ilk ve tek sivil toplum kuruluşu olan Öğretmen Akademisi Vakfı 2008 yılından beri geliştirdiği tüm programların 2004 eğitim reformunu desteklemesine özen göstermiş ve hizmetiçi eğitim alanında yeni bir alternatif sunmuştur. Var olma amacında çocuğun yüksek yararını her zaman temel ilke olarak belirleyen vakıf, bireysel ve toplumsal sorumluluklarının bilincinde; araştıran, sorgulayan

ve analitik düşünebilen, özgüven sahibi; kişisel gelişimin sürekliliğini önemseyen; evrensel değerleri benimsemiş ve ülkenin kültür mirasına sahip çıkabilecek genç nesillerin yetiştirilmesine katkıda bulunacak öğretmenlerin gereksinimlerine cevap vermek için çalışmaktadır. Bu ana hedef doğrultusunda 2008 yılında başlayan Öğretmenin Sınırı Yok projesi kapsamında gerçekleştirilen Öğrenen Lider Öğretmen eğitimlerinden bugüne dek 82.759 öğretmen yararlanmıştır. Eğitim içerikleri geliştirilirken özellikle OECD'nin TALIS (2010) raporunda da vurgu yapılan ve öğretmenlerin acil olarak geliştirilmesi gereken yetkinlik alanlarının arasında yer alan “öğrencilerin disiplin ve davranış sorunları” (Gökmenoğlu, 2013) Sınıf Yönetimi başlığı altında incelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim programında öğretmenin bilgiyi sunan yerine, rehber ve kolaylaştırıcı oluşu (Yapıcı ve Leblebiciler, 2005) iletişim becerilerinin önemini tartışılmaz hale getirmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı'nca saptanan öğretmen yeterlilikleri grupları arasındaki “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”nin alt başlıkları arasında yer alan “başarıyı ölçme ve değerlendirme” maddesi de (MEB, 2002) ölçme değerlendirme faaliyetlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısı ile eğitimin diğer iki ana başlığının İletişim Becerileri ve Ölçme Değerlendirme olarak belirlenmesi önemli görülmüştür.

Öğretmenlerin sürekli gelişiminin sağlanması zorunluluğu göz önüne alındığında OECD'nin TALIS raporuna göre 23 ülkenin öğretmenlerinin % 89'u, araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla son 18 ayda bir mesleki gelişim faaliyetine katıldıklarını belirtirken Türkiye'deki öğretmenlerin dörtte birinin herhangi bir etkinliğe katılmadıklarını ifade etmeleri önemlidir (2009). Bundan hareketle vakfın eğitimlerinin öğretmenlerin kendi görev yaptıkları okullarda yapılıyor oluşu kişisel gelişim fırsatlarına ulaşılabilirliği artırmış, okul temelli tüm eğitimler 25-30 kişilik gruplarda atölye çalışmaları biçiminde gerçekleştirilmiş ve öğretmenin sürece etkin katılımı sağlanmıştır. Eğitimin etkisi ön test ve son test uygulamalarıyla 2008 yılından beri düzenli olarak ölçülmektedir.

Bu araştırma, “Öğrenen Lider Öğretmen” eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenen Lider Öğretmen eğitimiyle; öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik olarak tutum, algı ve uygulamalarında farklılık var mıdır?
2. Eğitim sonrasında, katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarında farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

“Öğrenen Lider Öğretmen” eğitiminin öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik tutum, beceri, algı ve sınıf uygulamalarına etkisini inceleyen bu araştırmada “tek grup, ön test-son test” model olarak belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere iki farklı ölçek uygulanmıştır. Tek grup ön test-son test modelinde gruba bağımsız değişken uygulanır ve hem eğitim öncesi (ön test) hem de eğitim sonrası (son test) ölçümler alınır (Karasar, 2012).

*Çalışma Grubu:* Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2014 yıllarında eğitime katılan öğretmenlerden ön test ve son test ölçeklerini doldurmuş olan 6.379 öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden ön test son test ölçeklerini doldurmuş olan 12.491 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki tüm öğrenci ve öğretmenler devlet okullarındadır.

*Veri Toplama Araçları:* Öğrenen Lider Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tutum, beceri, algı ve sınıf uygulamalarına etkisini araştırmak üzere bir ölçme değerlendirme planı oluşturulmuştur. Bu plan çerçevesinde öğretmenlere “Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği”; öğrencilere de “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeği uygulanmıştır.

### *Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği*

Öğrenen Lider Öğretmen eğitimi ile hedeflenen öğretmen kazanımları incelenerek hazırlanan ölçek, eğitimin geliştirmeyi hedeflediği tutum, algı ve uygulamalarına yönelik olarak kazanımlarla örtüşecek maddeler yazılarak oluşturulmuştur. 5’li Likert<sup>2</sup> tipinde hazırlanan ölçekte “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiş 45 ifade bulunmaktadır. Ölçek, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa<sup>3</sup> güvenirliği katsayısı 0,91’dir. Ölçek eğitim öncesi ve sonrasında öğretmenlere çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

2 Likert (1932) tarafından geliştirilen dereceleme toplamalarıyla ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade, çok sayıda cevaplayıcıya uygulanır. Cevaplayıcılar her ifade için “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunurlar. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

3 Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır.

### ***Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği***

Fraser, McRobbie ve Fisher tarafından 1996 yılında geliştirilen orijinal ölçek 56 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci uyumu, öğretmen desteği, katılım, araştırma, görev dağılımı, işbirliği ve eşitlik olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeğinde proje kapsamındaki hedefler doğrultusunda, eşitlik, öğretmen desteği, katılım ve işbirliği alt boyutundaki 32 maddelik kısmı kullanılmıştır. Ölçek, eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilere Öğrenen Lider Öğretmen eğitiminden önce ve eğitimden bir süre sonra basılı olarak uygulanmıştır. Öğrenciler ölçekte yer alan ifadelerle 1. Hiçbir Zaman, 5. Her Zaman olmak üzere 5’li Likert tipinde yanıt vermişlerdir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirliği katsayısı 0,94’tür.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada verilerin çözümlemesinde SPSS 17.0<sup>4</sup> programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel süreçlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı eşleştirilmiş örneklemeler için t testi ile test edilmiştir.

### **Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği Bulguları**

Öğrenen Lider Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin algı, tutum ve uygulamaları üzerinde bir değişiklik yapıp yapmadığı, Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular **Tablo 4.1**’de sunulmuştur.

Olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik tutum ve algıları ölçeğinde, iletişim, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme alt boyutları için ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örneklemeler t-testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik üç alt boyut için de eğitimden önceki ve eğitimden sonraki puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Başka bir deyişle, eğitime katılan öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yöne-

4 SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistiksel analize yönelik bir bilgisayar programıdır.



**TABLO 4.1**  
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği  
Ön Test - Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ölçümler	N <sup>1</sup>	Ort. <sup>2</sup>	SS <sup>3</sup>	Sd <sup>4</sup>	t <sup>5</sup>	p <sup>6</sup>
İletişim	Ön test	6379	4,1051	,35314	6378	-21,976	,000
	Son test	6379	4,2249	,39356			
Sınıf yönetim	Ön test	6379	4,2383	,34912	6378	-18,508	,000
	Son test	6379	4,3396	,39156			
Ölçme değerlendirme	Ön test	6379	4,0839	,39573	6378	-15,017	,000
	Son test	6379	4,1766	,42307			

1 N: Kişi sayısı.

2 Ort.: Aritmetik ortalama.

3 SS: Standart sapma.

4 Sd: Serbestlik derecesi.

5 t: t değeri.

6 p: Anlamlılık değeri, gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren değerdir. Bu değer 0,05'ten küçükse gruplar arasında fark olduğuna karar verilir.

lik iletişim, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme yapma becerilerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim ortaya çıkmıştır.

Eğitimin kazanımları dikkate alınarak oluşturulan ölçek, maddeler düzeyinde de incelenerek eğitim sonrasında hangi maddelerde anlamlı fark olduğu kontrol edilmiştir. Eğitim sırasında yürütülen etkinliklerin katılımcıların tutum, algı ve uygulamalarına yönelik fark yaratıp yaratmadığı eğitim programının geliştirilmesi, yenilenmesi açısından da önemli bir bilgidir. Bu amaçla alt boyutlara göre maddelerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı eşleştirilmiş örneklem t-testi ile yapılmıştır. **Tablo 4.2**, alt boyutlara göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkan ve çıkmayan madde sayısını göstermektedir.

**TABLO 4.2**  
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Tutum ve Algılar Ölçeği,  
Alt Boyutlara Göre Maddelerin Özet Dağılımı

Alt boyutlar	Toplam madde sayısı	Anlamlı fark çıkan madde sayısı	Anlamlı fark çıkmayan madde sayısı
İletişim	11	7	4
Sınıf yönetimi	26	22	4
Ölçme değerlendirme	8	8	0
Toplam	45	37	8

### Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Bulguları

Öğrenen Lider Öğretmen eğitiminin, eğitime katılan öğretmenlerin öğrencilere nasıl yansıdığı, öğrencilerin projeden ne yönde ve ne şekilde etkilendiğini belirlemek amacıyla uygulanan “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

TABLO 4.3  
“Bu Sınıfta Neler Oluyor?” Ölçeği Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklemeler  
t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ölçümler	N	Ort.	SS	Sd	t	p
Öğretmen desteği	Ön test	12490	3,9372	,77722	12489	1,622	0,105
	Son test	12490	3,9269	,83959			
Katılım	Ön test	12413	3,6267	,87639	12412	-14,932	,000
	Son test	12413	3,7313	,89791			
İşbirliği	Ön test	12473	3,6884	,81321	12472	-16,119	,000
	Son test	12473	3,8019	,84583			
Eşitlik	Ön test	12491	4,1892	,81243	12490	-3,373	,001
	Son test	12491	4,2119	,85155			

“Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ölçeğinde, öğretmen desteği, katılım, işbirliği ve eşitlik alt boyutlarında ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örneklemeler t-testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre öğretmen desteği alt boyutunun dışındaki diğer üç alt boyut için de eğitimden önceki ve eğitimden sonraki puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca göre, eğitime katılan öğretmenlerin öğrencilerinin eğitimden sonra sınıf ortamlarındaki katılım, işbirliği ve eşitlik alt alanlarında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim ortaya çıkmıştır.

### SONUÇLAR VE TARTIŞMA

PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası karşılaştırmalar yapan sınavlarda yüksek skorlara ulaşan ülkelerdeki öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi kendilerini geliştirmek için bir fırsat ve bir hak olarak algılandığı ortak noktalardan biridir (Eraslan, 2009). Öğretmen Akademisi Vakfı, eğitiminde öğretmenin aktif katılımını sağlayarak, eğitimi eğlen-

celi hale getirmiş ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine dair bakış açılarını değiştirme yönünde önemli bir adım atmıştır. Ayrıca eğitimler okul temelli gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesi için alan açarak, meslektaş öğrenmesini desteklemiş ve eğitimden sonra vakfın online eğitim portalı eKampüs'e erişim için her katılımcıya ücretsiz olarak kullanıcı adı ve şifre sağlayarak yüz yüze eğitimlerin online olarak da devam etmesini sağlayarak karma öğrenme modelini hayata geçirmiştir. Tüm dünyada öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde kullanılan bu temel ilkeler (Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014) Öğretmen Akademisi Vakfı'nın eğitimlerinde hayata geçmiş ve Türkiye'de değişen programın uygulanabilirliğini sağlama yolunda önemli bir alternatif model oluşturulmuştur.

Bilgiye erişme yollarında çocukların oldukça hızlı takip edebildikleri gelişmelere ayak uydurabiliyor olmak, sağlıklı iletişim kurabilmek ve sınıfta uygulanabilir yöntem ve tekniklere hâkim olmak etkili öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önem arz etmektedir. Yenilenen eğitim ihtiyaçlarını karşılama yolunda önemli bir adım olan yeni eğitim programının tek başına ülkeyi daha ileriye taşıması imkânsızdır. Özellikle çocuğun yüksek yararına çalışan tüm eğitimcilerin sürdürülebilir kişisel gelişimin önemini içselleştirebilmeleri, kendilerini sürekli güncellemeleri ve gelişime açık olmaları birinci önceliktedir.

Türkiye'de bu yönde çalışmayı amaç edinen kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin sayısı artmalı, gelecek nesillerin bilime inanan, aydın, sorgulayan ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetişmelerine katkı yapabilmek adına öğretmenlerin kişisel gelişimine yatırım yapılmalı ve bu tür etkinlikleri ulaşılabilir kılmak için kaynak yaratılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

- Akinoğlu, O., "Türkiye'de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri", *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 2005, s. 31-46.
- Akpınar, B. ve Aydın, K., "Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması", *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6(1), 2007.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H., "Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 2014, s. 279-292.
- Bulut, M., "Curriculum Reform in Turkey: A Case of Primary School Mathematics Curriculum", *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 2007, s. 203-212.

- Eraslan, Ali, “Finlandiya’nın PISA’daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 2009, s. 238-248.
- Gökmenoğlu, Tuba, “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, *Öğretmen Eğitimleri ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(1), 2013, s. 31-52.
- Karakaya, Ş., *Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Öğretmen Yeterlilikleri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2002.
- OECD, *Overview of country results in TALIS: Turkey*, 2010, <http://www.oecd.org/dataoecd/8/23/43072807.pdf>
- Seferoğlu, S. S., “Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim”, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 2004, s. 40-45.
- TED, *Öğretmen Yeterlilikleri Özet Raporu*, Türk Eğitim Derneği, 2009.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, H. N., “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”, *İlköğretim Online* 6(3), 2007, s. 480-490.

## **Merkezi Sınav Odaklı Eğitim Sisteminde Beden Öğretmeni Olmak: Beden Eğitimi Öğretmenleri Deneyimleri**

**HAKAN YÜCEL - DEMET LÜKÜSLÜ**

### **GİRİŞ**

**T**ürkiye’de eğitim alanında yapılan akademik çalışmalar çok büyük bir ağırlıkla modern eğitim tarihi ve eğitim sistemi üzerine odaklanmaktadır. Makro ölçekli olarak sistem analizi yapmayı hedefleyen bu çalışmalar (Akyüz, 2009; Güven, 2010; Sakaoglu, 2003; Kafadar, 2002; Kaplan, 1999) her ne kadar çok önemli olsa da eğitim sisteminin mikro ölçekten yola çıkılarak anlaşılmasını hedefleyen, bireylerin duygu, değer ve deneyimlerine odaklanan çalışmalara da hiç kuşkusuz ihtiyaç var. Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan çalışmalar alana önemli bir zenginlik katacaktır.<sup>1</sup> Ortaöğretimde beden eğitimi öğretmenlerinin düşünce ve deneyimlerine odaklanan bu makalede eğitim üzerine çalışmalarda gördüğümüz bu eksiklikten yola çıkılmış ve alana katkı yapılması hedeflenmiştir.

Bilindiği üzere, Türkiye eğitim sistemi merkezi sınav odaklı bir eğitim sistemidir. Bu sınav odaklılık, öğrencilik yıllarının sınav stresi ile geçmesine sebep olmanın yanında sınavda hangi konuların ne ağırlıklı çıktığı üzerinden dersler ve konular arasında belirli bir hiyerarşinin kurulmasına da neden olmaktadır. Kısaca 4+4+4 olarak da ifade edilen Türkiye eğitim sisteminde zorunlu eğitim sekiz yıldır ve sekiz yıllık zorunlu eğitimin ardından lise eğitimi (ortaöğrenim) gelmektedir. Öğrencilerin gerek ilköğretimden ortaöğretime geçerken gerek ise ortaöğretimden üniversite eğitimine geçerken hangi eğitim

**1** Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle alana önemli bir katkı yapan ayrıntılı bir çalışma için bkz. Buyruk, 2015.

kurumunda okuyacakları merkezi sınavlarla belirlenir. İlköğretimden ortaöğretime yani lise eğitimine geçerken öğrenciler zorlu bir sınav aşamasından geçerler. Lise eğitiminin sonunda ise benzer bir sınav süreci ile tekrar karşılaşır- lar. Sınava odaklı bu eğitim sisteminin içinde dersler arasındaki önem hiye- rarşisi hangi derslerden hangi ağırlıkta çıkacağına göre belirlenir. Bu makale- de “sınavda çıkmayacak” bir ders olan beden eğitimi öğretmenlerinin düşün- celeri ve deneyimlerine odaklanarak giriş sınavına odaklı bir eğitim sistemi- nin içinde beden eğitimi öğretmeni olmak üzerine düşünülmesi hedeflenil- mektedir. 2013-2014 öğretim yılında bir sosyal sorumluluk projesi kapsa- mında<sup>2</sup> beden öğretmenleri ile saha araştırması yapma fırsatı elde edilmiştir. Bir kurumsal şirketin gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projesinde beden eği- timi öğretmenlerine okullarındaki imkânların geliştirilmesi ve gençlerin daha fazla ve sağlıklı şekilde hayata katılmaları için projeler geliştirmeleri halinde maddi ve teknik destek sağlayacakları belirtilmiştir. Bu sosyal sorumluluk projesine gönüllü olarak projeleri ile katılan beden öğretmenleri ile saha araş- tırması da gerçekleştirilmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan ve anket uygula- nan öğretmenlerin projeye katılarak okullarındaki şartları değiştirmeyi he- deflediklerinden zaten motivasyonu yüksek olan öğretmenler olduklarını be- lirtmek gerekir. Saha araştırması kapsamında proje sahibi olan tüm öğret- menlere (toplam 51 öğretmen) anket uygulanmış ve yine İstanbul, Bursa ve Mersin’deki 8 okulda görev yapan proje sahibi 10 beden öğretmeniyle birebir görüşme yapılmıştır. Anket ve birebir derinlemesine görüşmelerde beden eği- timi dersinin eğitim sistemindeki yeri, öğrenci ve velilerin beden eğitimi dersi algısı hakkındaki düşünceleri, beden eğitimi dersine ilginin arttırılması hak- kında görüş ve önerileri ile bu dersin gençler üzerindeki toplumsal/fiziksel et- kileri hakkındaki düşünceleri sorgulanmıştır. Saha çalışması aşamasında kar-şılaştırmalı nitelik-niceliksel analiz (Analyse Quali-Quantitative Comparée - AQQC) yöntemine özel bir önem verilmiş olup, çalışma bu karma yöntem anlayışına uygun olarak yürütülmüştür. Böylece “söylemin bilimiyle” “sayı- ların biliminin” bağdaştırılması amaçlanmıştır (Albarelo, 2007, s. 96).

Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi tarafından Mayıs 2014’te yayınlanan *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu*, Türkiye’de akademik başarı ile sosyoekonomik durum arasında güçlü bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir. Örneğin Türki- ye’de 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik dilimden ge-

2 Proje ve çıktıları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. 3,2,1 *Başla! Sosyal Sorumluluk Projesi 2013-2014 Raporu*. Saha araştırması ve rapor yazımı ortağımız olan Süheyla Yıldız’a teşekkür ederiz.

lenleri ağırlıklı olarak akademik olarak başarılı, seçkin Fen liseleri ya da Anadolu liselerine giderken, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23'ü en düşük % 20'lik sosyoekonomik dilimindedir. Ayrıca unutmamak gerekir ki 2013 OECD verilerine göre, Türkiye Meksika'dan sonra gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkedir. "Gelir eşitsizliği sosyal hareketlilik, yaşam kalitesi, topluma katılım, sağlık durumu, sosyal uyum, suç oranı ve istihdam fırsatları gibi birçok kritik konu ile bağlantılıdır. Bu bağlamda, bireylerin almak istedikleri ve alabildikleri eğitim de aile geliri ile yakından ilişkilidir" (ERG, 2014, s. 17). Tüm bunlar eğitimin sosyal hareketliliği sağlamaktan öte sosyal eşitsizlikleri daha da belirginleştirdiğini göstermektedir. Gençlerin içinde yaşadığı bu eşitsizliklere karşı fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik sosyal politikaların oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda görüşlerine başvurulmuş beden eğitimi öğretmenlerinin dezavantajlı okullarda öğretmenlik yapıyor olması eğitim sistemindeki bu eşitsizlikler üzerine yeniden düşünmeye imkân sağlamaktadır.

Bu makalede ilk olarak Türkiye'de beden eğitimi tarihi kısaca ele alınacak ve böylece geç Osmanlı dönemi ve özellikle Cumhuriyet ile beraber beden eğitime atfedilen rol anlaşılmaya çalışılacaktır. Ardından, beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan anket ve derinlemesine görüşmeler ışığında beden eğitimi öğretmeni olma deneyimi tartışılacaktır.

## **BEDEN EĞİTİMİ TARİHİ VE BEDEN EĞİTİMİNİN ROLÜ**

Beden eğitimi, eğitimde modernleşme hareketinin bir parçası olarak görmek gerekir. 18. yüzyıl ve özellikle 19. yüzyıldan itibaren Batı'da toplumların ve özellikle de gençlerin gerek akıl ve ruh gerekse de fiziksel açıdan "terbiye" edilmesine tanık oluyoruz ve eğitimin sadece kafaları ve ruhları eğitmekle kalmayıp aynı zamanda bedenlere de hâkim olmaya çalıştığını gözlemliyoruz. Michel Foucault'nun (2000, s. 62-63) da belirttiği gibi:

[...] [B]eden aynı zamanda siyasal bir alanın içine de doğrudan dalmış durumdadır; iktidar ilişkileri onun üzerinde doğrudan bir müdahale meydana getirmektedirler; onu kuşatmakta, damgalamakta, terbiye etmekte, ona azap çektirmekte, onu işe koşmakta, törenlere zorlamakta, ondan işaretler talep etmektedir. Bedenin bu siyasal olarak kuşatılması, karmaşık ve karşılıklı ilişkilere göre, onun ekonomik kullanımına bağlıdır; bedenin iktidar ve egemenlik ilişkileri tarafından kuşatılmasının nedeni büyük ölçüde, üretim gücü olmasından kaynaklanmaktadır, fakat buna karşılık bedenin işgücü olarak oluşması ancak, onun bir tabiyet ilişkisi içine alınması halinde mümkündür (burada ihtiyaç aynı zamanda özenle düzenlenen, hesaplanan

ve kullanılan siyasal bir araçtır); beden ancak hem üretken beden, hem de tabi kılınmış beden olduğunda yararlı güç haline gelebilmektedir.

Avrupa’da beden eğitimi hareketlerinin bir yandan eğitimde modernleşmenin bir parçası, diğer yandan gençleri disipline etmeye ve tabi kılmaya çalışan farklı prensipleri içinde barındırdıkları söylenebilir. Tabii tüm bunların Aydınlanma Çağı’nın etkileri ile 18. yüzyılda başlamış olduğunun da altını çizmek gerekir. Avrupa ve Fransa’da beden tarihi ve beden eğitimi üzerine uzun yıllardan beri çalışan Fransız sosyal bilimci Georges Vigarello’nun (2000, s. 68) da belirttiği gibi:

Beden hareketleri dünyası ve o dünyanın simgeleri 18. yüzyılda değişmiştir. [Bu dönemde] klasik beden hareketleri bilimsel, kültürel ve de siyasal olmak üzere üç boyutlu bir değişim geçirmiştir. [...] Bunun sonucunda daha önce hiç bilmediğimiz yeni bilgi, egzersiz ve deneyler ortaya çıkmıştır. Tüm bunlar beden sağlığı konusunu Aydınlanma Çağı eğitim projesinin vazgeçilmez bir ögesi haline getirmiştir. (çeviri bize ait)

Bir başka deyişle, “Aydınlanma bilgi üzerine yapmış olduğu etkiyi bedensel egzersizler üzerinde de uygular görünür: bedeni eğitilebilen ve herkes için faydalı hale getirmek. [...] Bu aynı zamanda beden eğitiminin devletin belirgin bir sorumluluğu olduğu temasının, nüfusun fiziksel olarak güçlendirilmesinin de icat edildiği bir dönemdir” (Vigarello, 2000, s. 74).

Türkiye toplumunda beden eğitimi politikalarını incelediğimizde, karşımıza geç Osmanlı döneminde ve erken Cumhuriyet döneminde bu politikaların oluşmasında –hem bu konuda yazıp çizen hem de bir öğretmen olarak– en önemli isim olarak Selim Sırrı (Tarcan) çıkıyor.<sup>3</sup> Osmanlı İmparatorluğu’nda 19. yüzyılın son yılları ve 20. yüzyılda başlayan fakat zayıf bir kurumsallaşmaya sahip beden eğitiminin –özellikle de gençlerin bedenlerinin eğitiminin– Cumhuriyet’in kurulmasıyla beraber önemli bir misyon halini aldığını gözlemliyoruz. Dikkatle incelendiğinde beden ve beden eğitiminin, modernleşme ve milliyetçilik hareketinin önemli bir parçasını oluşturduğu görülür. Batılı ülkeler kadar “güçlü” bir ülke haline gelmek isteyen “genç” Cumhuriyet, insan kaynağının gelişimi için entelektüel olduğu kadar fiziksel bir eğitim vermenin de gerektiğinin farkına varır. “Hasta adam” Osmanlı’nın “hastalıklı” kuşaklarına karşılık, “genç” Cumhuriyet’in yeni kuşakları “güçlü” ve “sağlıklı” ol-

3 Selim Sırrı Tarcan ve beden eğitimi tarihi hakkında ayrıntılı bir değerlendirme için bkz. Lüküslü ve Dinçşahin, 2011; 2013.



malıdır. Özetle söylemek gerekirse, modernleşme hareketlerine paralel olarak beden eğitiminin gençlerin eğitiminin önemli bir parçası olarak ortaya çıktığı, diğer ulus-devlet oluşma süreçlerinde olduğu gibi milliyetçilik ideolojisi ve güçlü gelecek nesiller oluşturma misyonu ile paralel gittiği söylenebilir.

Beden eğitimine verilen misyon 19. yüzyılın sonlarından 1980 sonrası Türkiye'ye –farklı biçimlerle de olsa– bugüne kadar devam etti. Beden eğitimi tarihi üzerine önemli çalışmalar yapmış olan Yiğit Akın (2004; 2005), “12 Eylül'den sonra beden terbiyesi ve sporun gençlik meselesi ile birlikte ve hatta tamamen gençliğe endeksli bir tarzda ele alınması başlı başına bir araştırma konusu olacak kadar önemlidir. Spor, bu dönemden itibaren, gençliği ‘tehlikeli’ işlerle uğraştırmaktan alıkoyacak bir mecra olarak görülmeye, bu yönde bir inançla kurgulanmaya başlanmış gibi gözükmektedir” yorumunu yapmaktadır (Akın, 2005, s. 79). 1982 Anayasası'nın gençlik ile ilgili tek maddesi olan 58. maddesinin “Gençliğin Korunması” başlığını taşıması ve gençliği “zararlı” siyasal ideolojilerden olduğu gibi zararlı alışkanlıklardan da korumayı hedeflediğini bu noktada hatırlatmak gerekir.

**MADDE 58-** Devlet, istiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müspet ilim ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç eden görüşlere karşı yetiştirme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır.

Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.

Benzer bir yaklaşımı 1983'te yayınlanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da görmek mümkündür:

... Oysa ülkemizin bu genel fonksiyonları yanında beden eğitimi ve sporla doğrudan ilgili başka özellikleri, gerçekleri ve ihtiyaçları da vardır. Bunların başlıcaları; ülkemizin hızlı bir şehirleşme ve sanayileşme içinde olmasının yarattığı uyum problemlerinin, ferdi ve milli sağlığımızı zedeleyici, milli manevi ve moral değerlerimizi zayıflatıcı, tahrip edici ve yıkıcı etkilerin artmasıdır. Kalkınan ve büyüyen Türkiye'nin sanayileşmemizin ve teknolojinin verimlilikle ilgili problemlerinden ve sıkıntılarından, insan gücüne ilişkin olanlarının çok önemli boyutlar kazanmasıdır. Bunların hepsinden önemlisi ise gençliğin kendi milli kültür ortamında gerektiği ölçüde ve yaygınlıkta, her kesimiyle dengeli ve ahenkli bir şekilde ilgi ve desteğe kavuşturulamamış olmasının yarattığı durum ve bilinen sonuçlarıdır (DPT, 1983, s. 5, aktaran Akın, 2005, s. 78-79).

Ayrıca belirtmek gerekir ki 1980 sonrası dönem sadece devletin genç bedenleri şekillendirme çabasının devam ettiği bir dönem olarak tanımlanamaz. Bu dönem aynı zamanda bireyselleşme, küreselleşme ve tüketim toplumunun etkisiyle beden algısının önemli dönüşümler yaşadığı bir dönemdir. 1980 sonrası dönem spor yapmak, atletik, “fit olmak” gibi kavramların güzellik<sup>4</sup> anlayışını belirlemekle kalmayıp aynı zamanda iş yaşamında da “prezantabl” olmanın bir önkoşulu olarak da belirdiği bir döneme işaret eder. Bir taraftan makbul bedenler “fit” bedenler olarak tanımlanırken aynı zamanda dönemin koşullarının obeziteyi tetiklediğinin iddia edildiği, obeziteye savaş açıldığı gözlerden kaçmamalıdır.<sup>5</sup>

Kendileriyle görüşme yapılan beden eğitimi öğretmenleri tarihsel olarak kısaca özetlemeye çalıştığımız beden eğitime biçilen misyonlara derslerinin öneminden bahsederken değindiler. Öyle görünmektedir, sınav odaklı eğitim sisteminde beden eğitimi öğretmenleri derslerine değer katmaya çalışırken beden eğitimi ile ilgili bu söylemlere de yer vermektedirler.

## BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ

2013-2014 öğretim yılında 3,2,1 *Başla!* sosyal sorumluluk projesi kapsamında İstanbul, Bursa, Mersin illerindeki okullarında beden eğitimi derslerinin daha verimli hale getirilmesi için proje sunan farklı illerden 51 öğretmene anket uygulandı. Ayrıca yine farklı şehirlerden 10 öğretmenle birebir görüşme yapma imkânı bulundu. Her ne kadar araştırma ölçeği sınırlı olsa da araştırmanın bulgularından yola çıkılarak beden eğitimi öğretmenlerinin deneyimleri tartışılacaktır.

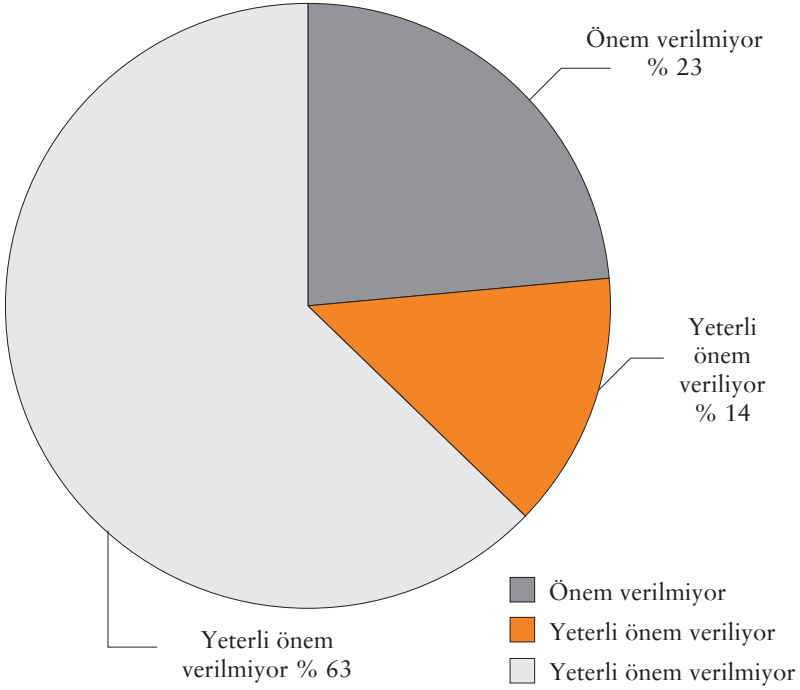
Anketi yanıtlayan beden öğretmenlerinin % 45’i kadın, % 55’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 19’u 22-33 yaş diliminde, % 67’si 33-43, % 14’ü de 44 üstü yaş diliminde yer almaktadır. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin % 55’i ortaokul, % 45’i lise öğretmenidir. Toplam okullar içinde liselerin % 26’sı klasik lisedir (% 14 Anadolu Lisesi, % 12 devlet lisesi). Ancak, Anadolu liselerinin önemli bir kısmının yeni Anadolu Lisesi olmuş okullar olduğunu da eklemek gerekir.

4 Güzellik anlayışının tarihsel olarak gelişimini tartışan ayrıntılı bir analiz için bkz. Vigarello, 2004.

5 Türkiye’de beden eğitimi alanında toplumsal cinsiyet üzerine odaklanan ufuk açıcı bazı çalışmalar için bkz. Koca ve Demirhan, 2005; Koca, 2006; Atencio ve Koca, 2011.

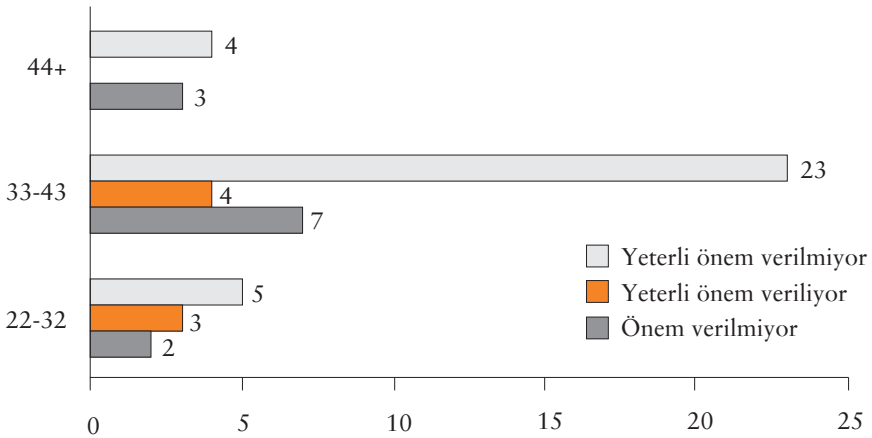
Anket ve birebir görüşmelerde öğretmenlere beden eğitimi öğretmenliğinin eğitim sistemi içindeki yeri konusunda sorular yöneltildi. Öyle görünüyor ki, kendilerine anket yapılan öğretmenler mesleklerinin saygınlığı, beden eğitimi dersinin eğitim sistemi içindeki yeri konusunda kötümserler; öğretmenlerin sadece % 14'ü beden eğitimi dersine gereken önemin verildiğini düşünmektedir.

**GRAFİK 5.1**  
Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye'deki Eğitim Sistemi İçinde  
Beden Eğitimi Dersine Verilen Önem (Genel)



Aynı konuda, yaşa göre değişime baktığımızda, gençlerin daha iyimser olduğu göze çarpmaktadır. 22-33 yaş grubundaki 10 kişinin 3'ü, yani yaklaşık 1/3'ü bu derse eğitim sistemi içinde yeterli önemin verildiğini ifade ediyor. 33-43 yaş grubunda ise 34 kişiden sadece 4'ü, yani yaklaşık % 12'si bu yanıtı vermiştir. Her ne kadar bu yaş grubu, düşük bir oranda temsil ediyor olsa da, söz konusu büyük fark, mesleğe yeni başlayanların eğitim sistemi konusunda daha iyimser oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak önem verildiğini düşünenlerin oranı tüm bu yaş kategorileri için oldukça düşüktür.

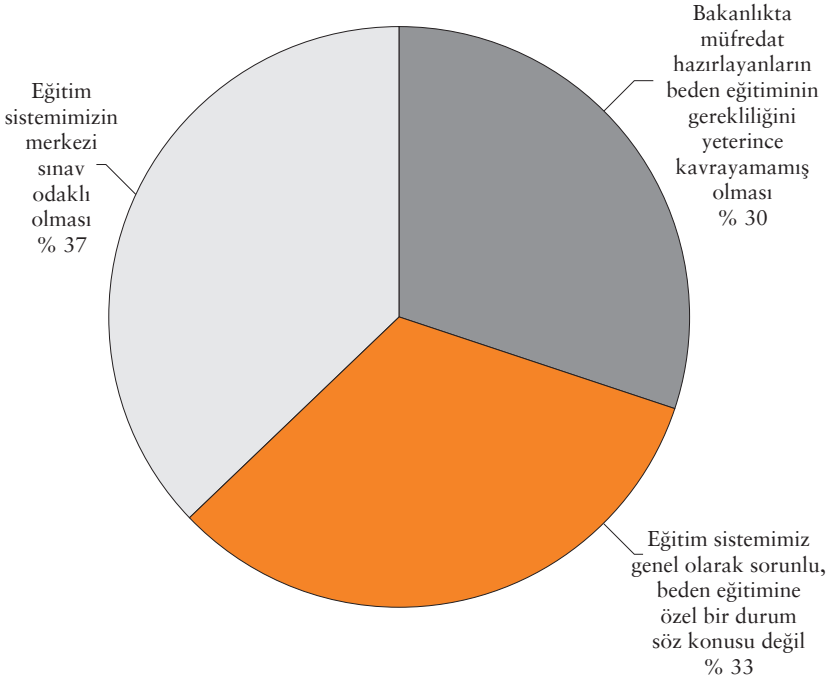
GRAFİK 5.2  
Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye'deki Eğitim Sistemi içinde  
Beden Eğitimi Dersine Verilen Önem (Yaşa Göre)



Beden eğitimi öğretmenlerine okullarda beden eğitimine gerektiğinden az önem verilmesinin nedenleri de sorulmuştur. Verilen yanıtlar arasında en büyük ağırlık (16 kişiyle, görüşülenlerin % 37'si) sınav sistemi etkisi olarak belirlenirken, ardından beden eğitimi konusunda bilgisizlik (13 kişi, görüşülenlerin %30'u) ve eğitim sisteminin genel sorunları (14 kişi, görüşülenlerin % 33'ü) olarak belirlemektedir.

**GRAFİK 5.3**

Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerine göre Türkiye'deki Eğitim Sistemi içinde  
Beden Eğitimi Dersine Yeterli Önemin Verilmemesinin Esas Nedeni



Tam da bu noktada mesleğin ve beden eğitimi dersinin sistem içindeki yeri hakkında öğretmenlerin algısını iyi aktardığını düşündüğümüz birebir görüşmelerden birtakım alıntılar yapmak isteriz. Bunlardan ilkinde Bursa'da bir kenar mahalle ortaokulunda öğretmenlik yapan Mehmet<sup>6</sup> beden eğitimi

**6** Görüşme yapılan öğretmenlerin adları değiştirilmiştir.

öğretmenlerinin farklı alanlarda faydalı olmasına karşın idarecilerin motivasyonlarını bozabildiklerinden yakınmaktadır. İdarecilerin sınav odaklı bakış açıları diğer alanlardaki başarıları görünmez kılabilmektedir:

Ben gittiğim ilk okulumda idarecilerden hep sıkıntı yaşadım. Ancak bütün öğretmenlerle aram iyiydi, bütün çalışmalarına diğer öğretmenleri de katıyordum. Bütün müsabakalarda başarı elde ettik. Okulda en ufak bir sıkıntıyı giderebiliyordum, öğrencilerle arkadaş oluyordum. Beden eğitimi hocası olmaktan memnunum. Ama tabii ki kırgınlıklar da oluyor. Törenlerde [sporda başarı kazanmış] çocuklara ödül verilmiyor. Bir alkışlat, çocuklar onu istiyor! Okullarda yapılan deneme sınavlarında bile birinciye, ikinciye ödül veriliyor, biz bu kadar başarı elde etmemize rağmen bir ödül verilmiyor. Benim daha önce çalıştığım yerde 7 başarı kazandık, bir ödül vermeyi düşünmedi idarecim. Beden eğitime yeterli önem verilmiyor. Sınav sistemi ve idarecilerin bakış açısı ile alakalı bir durum bu. Bize önem verilmiyor, öncelik hep diğer branşlarda. Ama anket yapıldığı zamanda en sevilen ders bizimki... Hayatında hiç spor yapmamış insanlar idareci olduğundan bu sıkıntılar yaşanıyor. Biz de idareci olmazsak, bu sistemi değiştiremeyiz. (Mehmet, Bursa, 33 yaşında)

İstanbul'un bir gecekondu mahallesinde ortaokul öğretmeni olan Pervin ise sınav odaklı eğitim sistemine daha önemli bir ağırlık vererek özellikle lise düzeyinde beden eğitimi dersinin yeterli faydayı sağlayamadığından yakınıyor. Kendisi eğitim sisteminin bu dersi gözden çıkardığı iddiasında:

Beden eğitimi yerlerde görüyorum. Düşünsenize artık liselerden bile beden eğitimi dersi kaldırılıyor. Sınav sistemi her şeyin en büyük nedeni. Türkiye'den sporcu çıkmamasının da asıl nedeni bu. Lise sporda asıl sonuç alınması yerken, çocuk bırakıyor, sınava hazırlanıyor. Fiziksel aktivitenin kişiyi başarıya götürdüğünü, ben çok az kişiye anlatabildim. Beden eğitiminin, eğitim sistemi içinde şu an hiçbir önemi yok. Oysa Avrupa ülkelerine bakıldığında, kulüp sistemi çok azdır orada. Spor eğitimi genellikle okulda başlar. Çocuğu küçük yaşta eğitmezsen, ileride iyi sporcu ender çıkar. Mesela şu an ilkokullarda beden eğitimi yok. Sınıf öğretmenleri yaptırıyor ama onlar bunu ne kadar yaptırabilirler ki?! (Pervin, İstanbul, 45 yaşında)

İstanbul'da yoksul bir mahalledeki ortaokulda öğretmenlik yapan deneyimli öğretmen Mustafa ise sürekli öğrenci çalıştırıp birçoğuna lisans aldığı halde zorlukların meslek sevgisini zedelediğine dikkat çekmektedir:

Mesleği seviyor muyum? Hem evet hem hayır. Çok sıkıntı yaşadığım zamanlarda pişmanlık da yaşıyorum. Şimdi burada bir kapalı spor salonu var

ama keşke bir de üstü kapalı halı saha olsaydı. Kim ne derse desin bugün futbol popüler branş. Çocuklar beden eğitimi dersinde bir saat futbol oynamak istiyorlar. Onlar da haklılar. İstanbul gibi bir ortamda, saha yok, malzeme yok. Bu çocuklar asfaltta oynayan çocuklar. Tabii bu böyle olduğu için böyle. Yoksa benim kesin kanaatim bu değil. Çocuklar basketi bilmiyor ki basketi sevsinler, voleybolu bilmiyor ki voleybolu sevsinler. (Mustafa, İstanbul, 57 yaşında)

Bu bağlamda genç öğretmenlerin göreceli daha yüksek motivasyonu hakkında bir görüşmeden alıntı vermek isteriz:

Üniversitede öğrendiğim teori ile uygulama arasında çok fark varmış, her sene bir tecrübe edindiğimi fark ediyorum. Her sene farklı seminerlere katılmaya çalışıyorum ve katıldığım her seminerde değişik şeyler öğrenebiliyorum ve bunları da öğrencilerin üzerinde deniyorum. İnternette de takip etmeye çalışıyorum. Birçok foruma da üyeyim, oradan yeni haberleri de alıyorum. (Ercan, İstanbul, 23 yaşında)

Beden eğitimi öğretmenlerine velilerin derse bakışıyla ilgili sorular da sorulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin velilerin yeteri kadar bilinçli olduklarını düşünmediklerini anket sonucu açık bir biçimde vermektedir. Öğretmenlerin sadece 7'si velilerin çocuklarının fiziksel aktivite yapması konusunda teşvik edici olduğunu düşünmekte. “Sizce, öğrenci velileri, çocuklarının kaliteli beden eğitimi alması konusunda istekliler mi?” sorumuza sadece 7 öğretmen “evet kesinlikle istekliler” yanıtını verdi. “Eğer önceki soruya veliler, yeteri kadar istekli değiller ya da hayır istekli değiller yanıtlarını verdiyseniz, velilerin, çocuklarının beden eğitimi konusunda duyarsız olmalarının en önemli nedeni sizce nedir?” sorumuza 51 öğretmenden velilerin çocuklarının fiziksel aktivite yapması konusunda duyarsız olduklarını belirten 44 öğretmen yanıt verdi. Bu duyarsızlığın nedeni hakkında sorulan soruya yanıt verenlerin 35'i, yani bu soruyu yanıtlayanların % 80'i “diğer derslere ve sınavlara engel olacağı düşüncesi” seçeneğini işaretlenmiş. Dolayısıyla bu seçenekte büyük bir yığılma olduğu görülüyor. Bundan sonra gelen seçenek ise 8 kişinin (% 18) işaretlediği “beden eğitimi dersinin önemi konusunda bilgili olmamaları”. Kültürel muhafazakârlığın asıl neden olduğunu belirten ise sadece 1 kişidir. Sahada yaptığımız görüşmelerde de, gözlemlediğimiz kadarıyla beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu eğitim sistemi ve aktörleri tarafından yeterince desteklenmediğini düşünüyor. Yine öğretmenler velilerin de büyük bir bölümünün fiziksel aktive konusunda yeterli bilince sahip olmadığını düşü-

nüyor ve faaliyetlerinde yalnız bırakılmış hissediyorlar. Ankete göre öğretmenlerin sadece % 14'ü (7 kişi) velilerin istekli olduğunu belirtirken, 12 kişi (% 23) bu konuda isteksiz olduklarını, 32 kişi de (% 63) yeteri kadar istekli olmadığını belirtmiş.

Bu mesleğin en büyük eksisi veliler ve çocukları daha çok geri çekiyorlar spordan. Bunun nedeni de sınav sistemi. Ya da ailenin ilgisizliği ve dolayısıyla çocuk başına buyruk yaşıyor. (Ercan, İstanbul, 23 yaşında)

Bilindiği üzere ailelerin muhafazakârlığı, özellikle kadınların beden eğitimi faaliyetlerini engelleyici rol oynayabilmektedir. Kültürel muhafazakârlık öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında da bir engel olarak ortaya konulmuş ancak sınav sistemi kadar belirleyici olmadığına ve çeşitli yöntemlerle velilerin ikna edilebildiğine de özel vurgu yapılmıştır. Ancak merkezi sınav sisteminin olumsuz etkisinin diğer olası etkenleri çok yoğun bir biçimde baskıladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla fiziksel aktivitenin önünde en önemli engel olarak merkezi sınav sistemi durmaktadır. Bu konuda iki görüşme alıntısı vermek isteriz:

Ben de muhafazakâr bir aileden geliyorum, muhafazakâr kızlara “şortun altına külotlu çorap giy, başörtüyle de oynatırım yeter ki gel spor yap! Ben önündeki bütün engelleri kaldırırm sen yeter ki gel” dedim. Ben bu kolaylıkları sağladım, böylelikle aileler de razı oldu. Böylelikle ailelerin muhafazakârlıklarını aştım. Bingöl’de de bunu yaptım. Alta eşofman giydirdim öyle müsabakaya götürdüm. Böylelikle ailelerin konuşma hakkı kalmıyor. Bunu çözdüm ama sınav sistemini çözemiyoruz. Ben dahi, “ya benim yüzümden sınavı kaybederse!” diye düşünmeye başladım. Ama çocuklara “üç saat çalışsanız yeter, buraya gelin bir saatinizi de spora ayırın” diyorum. İlköğretimde kesinlikle bu sınav olmayacak. Çocuğu at gibi yarıştırmayacaklar. Bir tane kız takımım vardı, bu sene 5 kız geldi “biz gelelimiz hocam” dediler. “Niye kızım?” diye sordum. “Biz bu sene dershaneye gidiyoruz, hiç zamanımız yok full’üz” dediler. Bir şeyler yaptın buraya kadar getirdin, ama maalesef aileler çocuk buraya da (antrenman) gelirse hayatı mahvolur diyorlar. Veliler engelleyici oluyor bu sınav sistemi yüzünden. (Mehmet, Bursa, 33 yaşında)

“Öğretmenim ben istiyorum da ailem istemiyor” diyorlar. Tabii muhafazakâr ailelerin çocukları baştan söylüyor, ben kapalıyım derse giremem diyor. Biz de bir şey diyemiyoruz. Hastalık bahane ediyor mesela, ne yapalım şimdi? Ama burası ortaokul, çocuklarda bu sorun henüz yok. Ancak, bazen bir çocuğun yetenekli olduğunu keşfediyorum, o da gidip ailesine soru-



yor sonra “öğretmenim ben dershaneye gidiyorum, zamanım yok” diyor.  
(Mustafa, İstanbul, 57 yaşında)

Öyle görünüyor ki, öğrencilerin diğer derslerini veya sınavları etkilemeyeceklerini düşündükleri sürece veliler muhafazakâr bir kültüre sahip olsalar bile, çocuklarının beden eğitimi dersine girmelerine ve fiziksel aktivitede bulunmalarına engel olmuyor, tam aksine teşvik ediyorlar. Beden eğitimi öğretmeni, velilerin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarını şöyle açıklıyor:

Çocuklar beden eğitimi dersleriyle dışarı olduğundan... Halk oyunu oynadıklarından falan, eve yorgun geldikleri ve dolayısıyla çocukların dışarıda başka bir şey yapmadıkları için aileler memnun. Derslerde eşofman giydiriyoruz, velilerle pek sorunumuz yok kıyafet konusunda ama ben yine de şort tayt giydirmedim bir sorun çıkmasın diye. Bazen idareden aman şort olmasın diye laflar da alıyoruz. Zaten ailelerin özel kıyafet alacak durumu da yok. Çocuğunu derse sokmayan veli hiç olmadı, memnun gibiler. Hatta hasta bile olsa çocuk, aman hocam derse girsin arkadaşlarından ayrı kalmasın diyorlar. (Özlem, Bursa, 35 yaşında).

Merkezi sınavlarda iddialı olmayan okulların öğrencileri, daha rahat fiziksel aktivitelere yönelebilmektedir. Öyle ki, daha düşük eğitimli velilerin çoğunlukta bulunduğu köy/kasaba okullarındaki ya da kentlerdeki dezavantajlı mahallelerdeki okullardaki veliler, prestijli liselerin velilerine göre beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteler konusunda daha az engelleyiciler. Bu tür “iddiasız” denilen okullarda fiziksel aktivitelere katılım daha yüksek olabiliyor. Çünkü öğrencinin merkezi sınavlarda zaten bir iddiası olmadığından veli de öğrencinin beden faaliyetlerini kısıtlamaya gitmiyor.

Okul yönetimi, eğitim sistemi ve velilerden şikâyetçi olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler söz konusu olunca oldukça iyimser oldukları görülmektedir. Anket uygulanan 51 öğretmenden sadece 3’ü “öğrencilerin kaliteli bir beden eğitimi alma konusunda istekli olmadığını” düşünmektedir. Eğitim sistemine ve velilere güvenmeyen öğretmenler öğrencilerin motivasyonuna güvenmekte. Öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü (% 43’ü) öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olduğunu ve fırsat verilirse fiziksel aktivitelere (engelleyici unsurlara rağmen) katılabileceklerini düşünüyor. Aynı ağırlıktaki diğer bir kesim ise öğrencilerin istekli olduğunu kabul ediyor ancak diğer derslerin ve sınavların ağır yükünün engelleyici olduğu kanısında; öğretmenlerin % 47’si “istekliler ama ders yükünden dolayı katılamıyorlar” diyor.

Sonuç olarak, beden eğitimi dersinin işlenmesinde en önemli engel olarak özellikle lisenin son sınıflarında merkezi sınavlar görülüyor. Öyle ki öğretmenlere göre bu sınavlar takımların başarısını da etkiliyor:

Çocuklar aslında dersi önemsiyor ama üniversite sınavı devreye girince sorunlar oluyor. Özellikle 12. sınıfta. Zaten 12. sınıfta beden eğitimi dersi seçmeli oldu. Ve [merkezi sınavlar nedeniyle] seçilmiyor. (Cihat, Mersin, 35 yaşında)

Geçen sene bir voleybol takımımız vardı. Amatör grup olarak yarışmalara katıldık. İl birincisi olduk ama bu sene katılamadık çünkü çocuklar sınava hazırlanıyor. Dershanelere gidiyorlar. (Ferit, Mersin, 38 yaşında)

Saha araştırmaları sırasında yaptığımız görüşmelerde birçok öğretmen beden eğitimi dersine öğrencilerin yoğun ilgisi olduğunu özellikle belirttiler. Bu ilgi köy/kasaba okullarında ve kenar mahallelerdeki okulların öğretmenleri tarafından daha da fazla görülmekle beraber hemen hepsinde mevcuttur.

Öğrenciler için beden eğitimi derslerinin sınıfta olması bir ceza. [Sporla] çok ilgililer... Burada çocuklar beden eğitimi derslerini çok seviyorlar. Zaten burada başka aktivite imkânı da yok. Ancak Milli Eğitim malzeme desteğinde bulunmuyor. Eskiden biz spor parası topluyorduk, onu da bizden aldılar, okul aile birliğine verdiler. Zaten okul aile birliğinin parası da okuldaki diğer ihtiyaçlara yetmiyor. Dolayısıyla bize bütçe kalmıyor. Benim hiç topum yoktu örneğin, plastik toparla, patlak toparla idare ediyorduk. Birkaç tane müdür bey almıştı, onlarla idare ediyorduk. Malzemelerimiz geldi, çok mutlu olduk. Çocuklar maddi anlamda o kadar çok yokluk yaşıyorlar ki, ben malzeme geldi dediğimde, inanamadılar, şok oldular. Çünkü biz bu okulda sene başında plastik toparla falan idare ederken, o kadar malzemeyi bir arada görmek onları şaşırttı. Burada çocuklar için bu yardım çok değerli. Çünkü bir malzemenin kaybolduğunda ya da kırıldığında yerine bir daha gelmeyeceğini biliyorlar. Ben başka bir okula daha gidiyorum merkezde, mesela o çocuklar için, malzemeler bu kadar önemli değil. (Özlem, Bursa, 35 yaşında)

Kaliteli ve başarılı liselere salon yapıyorlar. O çocuk orada oynamıyor ki, kitaptan başka bir şey görmüyor ki o çocuk. En çok da yoksul ve başarısız çocuklara iyi bir beden eğitimi verilmeli. Spor yapmalılar. O zaman iyi bir birey olurlar. Yarın öbür gün bu çocuklar senin ailine zarar verirse, o zaman düşünmelisin, bunu ben bu hale getirdim diye. Bu çocuk ya dışarıda sigara içecek, bali içecek çünkü yapacak bir şeyi yok. Çıkar bir voleybol takımı, onları kurtar. Bunun mücadelesini verirsek memlekette sorun kalmaz. (Mehmet, Bursa, 33 yaşında).

“Sizce, beden eğitimi derslerinin öğrencilere faydalı olması için aşağıdakilerin hangisi temel politika olarak tercih edilmelidir?” sorusuna anket uygulanan öğretmenlerin 27’si (% 53) “Hem performans sporlarına, hem de öğrencilerin tümünü kapsayan sosyalleştirici uygulamalara dengeli bir şekilde yer verilmeli” seçeneğini işaretlemiştir. 23 öğretmen (öğretmenlerin % 45’i) de “öğrencinin sosyalleşmesini ve özgüveninin artmasını sağlayacak şekilde oyunlara ve egzersizlere önem verilmeli” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenler arasında sadece 1 öğretmen (öğretmenlerin % 2’si) ise “Performans sporlarının teşvik edilmesi ve sporcu adayı yetiştirilmesi temel politika olmalı” seçeneğine rağbet göstermiştir. Sosyalleşme etkisine verilen önem konusunda 2 görüşme alıntısını özellikle aktarmak isteriz:

Sosyalleştirici ve herkesi kapsayıcı beden eğitimi dersine inanıyorum. Her şeyden az az çocuklara göstermek taraftarıyız. Biz koç değiliz. Badminton olsun başka sporlar olsun... Bir branşa performans olarak odaklanacağımıza genele yayıyoruz. Aslında müfredatı yüzde yüz uygulamıyoruz. Eskiden askeri düzen programı vardı. Şimdi müfredatta da yok. Bence bu böyle daha iyi oldu. Ben geniş katımlı bir beden eğitimi dersi düşünüyorum. Günceli takip etmeye çalışıyorum. Mesela bocce var. Bocce ve korfbol Mersin’de yeni yeni yaygınlaşmaya başladı. Ben de internetten takip etmeye çalışıyorum. Bizim okullara gelmiyor bu tarz şeyler. Teknik ve akademik destek verilmiyor, kendi isteğimle takip ediyoruz. Kendi çabalarımla bocceye başladık. Yoksa ne müfredatta var ne de Milli Eğitim’den maddi olarak destek var. Mersin’de bocce sahaları falan yapıldı geçen sene, Akdeniz oyunları sayesinde. (Esin, Mersin, 39 yaşında)

Burası karışık bir okul. Hem orta sınıf ailelerin oturduğu Pozcu semti tarafından çocuklar var, hem göçmen çocukları var hem de dağ köylerinden çocuklar var. Bir mahalle lisesi değil. Yani hem etnik hem sınıfsal farklar var. Beden eğitimi dersi bu çocukları bir arada tutmakta kesinlikle bir işlev görüyor. (Cihat, Mersin, 35 yaşında)

Mezuniyette vals yapalım dedik orta 8. sınıflarda. İnternette buldum, çocuklara vals yaptırdık. Çünkü düşündük ki biz göstermesek bu çocuklar bunu göremeyecekler bir daha hayatlarında. Vals çalıştırırken kızlı erkekli eş yaptığımızda, çocuklar ilk önce tepki gösterdiler. Elini tutmam falan dediler, yapmayız erkeklerle dediler. Kız sayımız daha fazla idi, kimileri kız kıza yapmak zorunda kaldı... Ve zamanla kızlar, erkek yok mu demeye başladılar. 120 öğrenci ile çalıştık, 60 çift vardı. (Pervin, İstanbul, 45 yaşında)

“Sizce, tüm sorunlar çözüme kavuşturulursa, beden eğitimi dersinin faydaları neler olur?” sorusuyla, beden eğitimi dersi öğretmenlerinin iyi koşul-

larda uygulanan beden eğitimi dersinden ne beklediklerini öğrenmek istedik. Bu soru çok seçenekliydi. En sık işaretlenen seçeneğin, toplumsal yönü ağır basan seçenek olması bizce son derece ilginçtir. 51 öğretmenin 48'i "gençlerin sosyalleşme ve dayanışma kapasitelerinde artış olacaktır" seçeneğini işaretlemiş olmasıdır. Bu seçeneğin ardından gelen, seçenekler ise "daha sağlıklı bir nesil oluşacaktır" (% 41) ve "vücuduyla ve kendisiyle barışık bireyler artacaktır" (% 38) seçenekleridir. Toplam yanıtlar içinde çeşitli seçeneklerin ağırlıklarına göre yüzdelik dilimler olarak okuduğumuzda ise, aşağıdaki tabloda göreceğiniz gibi "gençlerin sosyalleşme ve dayanışma kapasitelerinde artış olacaktır" seçeneğinin % 26'yla önemli bir yer işgal ettiğini görüyoruz. Bu seçenek "daha sağlıklı bir nesil oluşacaktır" seçeneğinin (% 23) de önüne geçmiştir. Yine, en çok tercih edilen üçüncü seçenek olan "vücuduyla ve kendisiyle barışık bireyler yetişecektir" (% 21) seçeneği "daha disiplinli bir nesil yetişecektir" (% 14) ya da daha fazla sporcu yetişecektir (% 16) seçeneklerinin önüne geçmiş olması da önemlidir. Bu durum, –en azından görüşme yaptığımız– öğretmenlerin, beden eğitimi dersinde ve fiziksel aktivitelere militer ya da profesyonel sporcu yetiştirme odaklı bir anlayışla yaklaşmadıklarının, toplumsal olanı ihmal etmeyen bir anlayışa sahip olduğunun göstergesidir.

Aşağıdaki saha görüşmesi alıntısında ise görüşülen öğretmen, fiziksel aktiviteyi sadece fiziksel değil, toplumsal etkileriyle birlikte düşünmekte ve dezavantajlı kesimler için fiziksel aktivite olanaklarının özellikle geliştirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir:

Sanat ve spor önemli bizim için. Çocukların model alabilecekleri kimse olmadığı için, bu mahallede daha bilimsel anlamda bir şeyler yapamıyoruz. Güvenlikçi, bayan kuaförü olmak istiyorlar. O yüzden istemiyorlar daha fazla ders, baskıyla da olmuyor. Bu okulu ayakta tutan şey sanat ve spor olabilir. O yüzden biz de böyle sanat, resim, spor çalışmalarına yöneldik ve yönlendirmeye çalışıyoruz. Bunu seviyorlar. Öğrenci potansiyeline baktık ve bilinçli bir strateji belirledik. Kendilerini iyi hissediyorlar bunları baskardıkça. (Ercan, İstanbul, 23 yaşında)

## SONUÇ

Sonuç olarak bu makalede tartışıldığı üzere merkezi sınava dayalı bir sistemde beden eğitimi öğretmeni olmak belirli zorlukları içeriyor. Anket ve birebir derinlemesine görüşmelerin sonuçları bu zorlukları göstermenin yanında beden eğitimi öğretmenlerinin yaptıkları mesleklerini önemli kılabilmek ve saygı kazanabilmek adına kendilerine belirli misyonlar oluşturduklarını gösteriyor.

Beden eğitimi öğretmenleri sağlıklı nesiller yetiştirmekten, sporcular yetiştirmeye, gençleri kötü alışkanlıklardan korumaya, gençlere rol modelleri oluşturmaya, özellikle dezavantajlı ve düşük prestijli okullarda sınavlarda başarı şansı az olan öğrencilere farklı bir alternatif yaratmaya uzanan farklı misyonlara sahip olduklarını düşünseler bile mesleklerine ve verdikleri derse yeterince saygı duyulduğunu hissetmiyorlar. Bu derse ve yaptıkları işe saygı duyulmadığı hissiyatı hiç kuşkusuz sadece beden eğimi öğretmenlerine özgü değildir. Halil Buyruk'un (2015) *Öğretmen Emeginin Dönüşümü* başlıklı kapsamlı çalışmasında da önemle belirttiği gibi öğretmenlerin yaptıkları işe saygı duyulmadığını hissetmeleri eğitim sisteminin dönüşümü ve de merkezi sınav odaklı olmasıyla yakından ilişkilidir. Sınav odaklı eğitim sisteminde öğretmen emeği de dönüşüm geçirmekte, başarılı (bir başka deyişle değerli) öğretmen testlerde, sınavlarda başarılı olmaya vesile olan öğretmen olarak tanımlanmaktadır:

Ancak sınavların öneminin artmasına paralel olarak, piyasa işleyişinin egemenliğini kurması, bu çerçevede dershanelerin, özel kursların yaygınlaşması her ne kadar böyle bir eksenle şekillenen öğretmen kimliğine işleviyle ilişkili olarak değer verildiği yanılsamasını yaratsa da, aslında değersizleşmenin örneklerinden biri. Zira araçsallaştıkça değerini kaybeden öğretmen emeği, soyut emeğin egemenliğine girdikçe ona değerini veren somut niteliklerini bir bir kaybediyor (Buyruk, 2015, s. 337-338).

Yaptığımız küçük ölçekli saha araştırması merkezi sınav sisteminde öğretmen olma deneyiminin branştan branza farklılıklar gösterebileceğini ve eğitim sistemi içinde branşlar arası bir hiyerarşinin hissedildiğini göstermektedir. Merkezi sınavda öğrencileri başarıya ulaştırmak üzerinden “değer” kazanamayan beden eğitimi öğretmenleri, değerlerini derslerine ve yaptıkları işe farklı misyonlar atfederek kazanmaya gayret etmektedir. Öyle görünüyor ki eğitim sisteminin işleyişini ve etkilerini layıkıyla anlayabilmek için öğretmen ve öğrenci deneyimlerine odaklanan kapsamlı saha araştırmalarına ihtiyacımız var. Bu mütevazı çalışma bu ihtiyaca dikkat çekmeyi bir nebze olsun başardıysa amacına ulaşmış sayılır.

#### **KAYNAKÇA**

- Akın, Y., *Gürbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.
- , “Ana Hatları ile Cumhuriyet Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor Politikaları”, *Toplum ve Bilim*, No. 103, 2005, s. 53-92.

- Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, 14. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2009.
- Albarelo, L., *Apprendre à chercher*, De Boeck & Larcier, Brüksel, 2007.
- Atencio, M. ve Koca, C., “Gendered Communities of Practice and the Construction of Masculinities in Turkish Physical Education”, *Gender and Education*, Cilt 23, Sayı 1, 2011, s. 59-72.
- Buyruk, H., *Öğretmen Emeginin Dönüşümü*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz*, Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, 2014.
- Foucault, M., *Hapishanenin Doğuşu*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi, Ankara, 2000.
- Güven, İ., *Türk Eğitim Tarihi*, Natürel Yayınları, Ankara, 2010.
- Kafadar, O., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 351-381.
- Kaplan, İ., *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.
- Koca, C., “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri”, *Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, 2006, s. 81-99.
- Koca, C. ve Demirhan, G., “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyetin Yeniden Üretimi”, *Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 16, Sayı 4, 2005, s. 200-228.
- Lüküslü, D. ve Dinçşahin, Ş., “Selim Sırrı Tarcan ve Beden Eğitimi”, *Bilgi ve Bellek*, No. 9, 2011, s. 44-64.
- , “Shaping Bodies Shaping Minds: Selim Sırrı Tarcan and the Origins of Modern Physical Education in Turkey”, *The International Journal of the History of Sport*, Cilt 30, No. 3, 2013, s. 195-209.
- Sakaoğlu, N., *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.
- Vigarello, G., *Passion Sport. Histoire d’une Culture*, Textuel, Paris, 2000.
- , *Histoire de la Beauté. Le Corps et l’Art d’Embellir de la Renaissance à Nos Jours*, Editions du Seuil, Paris, 2004.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Çocuklar ve Demokratik Eğitim





## Çocuk Algısı ve Çocuk Katılımı

### FETHİYE ERBİL

#### GİRİŞ

**B**u yazıda öncelikle çocuk ve çocukluk tanımlarının nasıl yapıldığı; bu tanımların zaman içinde geçirdiği değişim ve çocuk algısının çocukları anlamamızda, onlara kulak vermemizdeki yerinden bahsedilecektir. Çocuk algısı ve çocuk katılımı bir arada incelenmeden çocukları dinlemenin, katılımlarını artırmanın yollarını bulmak güçleşir; çünkü çocuklar hakkında ne bildiğimiz, neye inandığımız, ne düşündüğümüz onlarla olan günlük ilişkilerimizi, “onlar için” hayal ettiğimiz geleceği, onlara sunduğumuz imkânları ve onlarla olan iletişimimizi belirler.

Çocukluk kavramı ve değişen çocuk algısından sonra, çocukları dinlemenin farklı yollarına değinilecek; çocuğun katılım hakkı üzerinde durulacak ve daha sonra çocuk katılımını artırmak için önerilerde bulunulacaktır. Bu yazı ebeveynleri ilgilendirdiği kadar öğretmenler, eğitim yöneticileri, çocuk bakım hizmeti verenler, sosyal hizmet çalışanları, eğitim ve çocuk politikaları yapımcıları ve çocukluk üzerine çalışan araştırmacıları da ilgilendirmektedir. Çocuğun katılım hakkı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesinde “çocuğun kendi hayatını ilgilendiren konularda görüş ifade edebilmesi ve görüşlerinin yetişkinlerce dikkate alınması hakkı” olarak belirtilmiştir.

Venninen, Leinonen, Lipponen ve Ojala ise çocuk katılımını, ona değer veren, dinleyen ve çocuk için önemli olan konulara samimi bir ilgi gösteren yetişkinlerin desteğiyle çocuğun dünyayı anlama süreci olarak tanımlar

(2013). Çocuk katılımını birçok araştırmacı çocuğun karar verme becerisini güçlendirdiği, kendi görüşlerini oluşturduğu ve kendi iradesini ortaya koyduğu bir süreç olarak tanımlar. Çocuk hem bireysel hem de kolektif olarak bu süreçte yer alabilir. Alderson ise çocukların düşüncelerinin, konuşmalarının ve kararlarının da çocuk katılımının bir parçası olduğunu söyler (2008).

Çocuk katılımı kendiliğinden gerçekleşmez ve güçlenmez. Bunun için çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir ortama ve görüşlerinin dikkate alınacağını bilmelerine ihtiyaçları vardır (Venninen ve Leinonen, 2013). Çocukların katılımının yetişkinlerin çocuk algısıyla yakın bir ilişkisi vardır; çünkü çocukların karar alma süreçlerine katılmasının kabul edilmesi demek, onları yetkin birer aktör olarak görmek demektir (Luff ve Webster, 2014). Bu aynı zamanda çocukları kendi hayatlarını inşa etme maharetine ve uzmanlığına sahip bireyler olarak görme anlamına gelir (O’Kane, 2008). İşte bu sebeple çocuk katılımını öncelikle çocuk algısı ve değişen çocukluk tanımlarına bakarak incelemek gerekir.

## ÇOCUK ALGISI VE TANIMI

Çocukluk kavramının akademide, ailede, toplumda ve farklı kültürlerde bambaşka tanımları olagelmıştır. Çocuklardan bahsedilirken yaşlarından, gelişim dönemlerinden ve ağırlıklı olarak yapamadıklarından bahsedilir. James ve Prout’a göre çocukluk insan ömrünün ilk yıllarının yapılandırıldığı, üzerinde etkin müzakereler gerçekleşmiş toplumsal ilişkiler dizisi olarak tanımlanabilecek toplumsal bir yapıdır. Çocuklukta biyolojik “olgunlaşmama” olduğu bir gerçektir ancak çocukluğu nasıl tanımladığımızı ve bu olgunlaşmama durumundan nasıl bir anlam çıkardığımızı içinde bulunduğumuz kültür belirler. Çocukluğun tanımında kültürel farklar vardır, işte bu onu toplumsal bir inşa yapar (1997).

Çocukların gelişmemiş, gelişmekte olan, yetkin olmayan, karar verme maharetinde olmayan, yetişkin olma yolundaki küçük bireyler olarak görülmesi onlara toplumsal alanda kulak verilmesini de zorlaştırmıştır. Ailede, sınıflarda, eğitim sisteminde ve toplumsal yapıda çocuk, yetişkinden ayrı, soyutlanmış bir grup olarak kabul edilmiş; yetişkinler tarafından yaratılmış bu sistemler içinde çocuğa belli roller ve sınırlar çizilmiş; çocuğun sesinin duyulması hakkı ve kavramı gündemimize çok yeni girmiştir. Elbette bu toplumsal yapıdan ve bakış açısından akademi ve bilimsel araştırmalar da payını almıştır.

James ve Prout’a göre uzun yıllar boyunca, çocuklar üzerine yapılan

araştırmalar hem çocuklara ilgiden hem de çocukların kendi sesinden yoksundu. İşte bu yüzden çocuklar “sesi kısılmış”, “susturulmuş” bir grup olarak kabul edilebilir (1997). Çocuklar araştırmalarda sessiz bir grup olarak kalmış olsa da, 20. yüzyılda çocuklar hakkında bilgilerimiz artmıştır. Başlarda sosyal bilimciler tarafından çocukluğun kendisinin çalışılmasına çok az ilgi gösterilmiş olmasına rağmen, 20. yüzyıl psikoloji alanında çalışanlar tarafından üretilen muazzam bir bilgi birikimini bize sağlamıştır. Bu çalışmalar çocuk gelişiminin aşamaları hakkında bize çok kesin veriler sunmuştur (James ve Prout, 1997). Bu çalışmalar sayesinde çocukların fiziki, sosyal, zihinsel, dil gelişimini öğrenme imkânına kavuştuk; bu bilgiler ışığında çocuk eğitimi ve bakımı programlarına şekil verdik.

Ancak bu çalışmalardan çocuklara dair edindiğimiz verilerin her anlamda çocukluğu tanımlarken kullanılması ve bu tanımların evrensel olarak doğru kabul edilmesi eleştirilen noktalardan oldu. James ve Prout’un belirttiği gibi çocuk üzerine olan psikoloji çalışmaları “Batı tarzı bir çocukluk” algısının da oluşturulmasına yol açmıştır ve çocukluğun toplumsal bir inşa olduğu gerçeğini gizlemiştir. Çocukluğa ve doğasına dair açıklamaları, genellikle çocuk gelişimi alanına nüfuz eden psikolojik çalışmalar yapmıştır (1997).

Toplumların bazılarında var olan kabullerle birlikte çocuk algısının yaratılmasına ve çocukluk kavramının sınırlarının çizilmesine bilimsel araştırmalar da etki etmiştir. Erken dönem gelişim psikolojisi araştırmaları ve buna dayanan sosyalleşme teorileri çocukları “olgun olmayan”, “mantık dışı”, “yetersiz” olarak resmeder, yetişkinler ise bunun tam tersi olan “olgun”, “mantıklı” gibi sıfatlarla tarif edilir (James ve Prout, 1997). Bu tarifler ve tanımlar, psikoloji kitaplarında yerini bulmuş, çocuk eğitimi ve bakımını bir meslek olarak yapacak kişilerin eğitiminde kullanılmış ve günümüzde de çocuğa bakışı oluşturan arka planda devam etmektedir.

Çocuklar hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bilimsel çalışmaların eleştirildiği bir diğer nokta ise bu çalışmalarda çocukluğun bir çocuğun yetişkinine dönüştüğü ya da basit düşünmeden karmaşık düşünmeye geçtiği bir süreç olarak anlatılmasıdır. Bu bakış açısına sahip olan araştırmacılar çocukların oyunları, dilleri gibi etkinlikleri onların gelecekte nasıl birer yetişkin olacaklarını anlamak için incelenmektedir. Bu etkinlikler, çocukların sosyal hayatlarındaki değişiklikleri incelemek için birer fırsat olarak hiç görülmemiştir (James ve Prout, 1997).

Çocuklar hakkında ne düşündüğümüzü, neye inandığımızı onlardan bahsederken kullandığımız kelimeler ele verir. Çocukluk çalışmalarında kul-

lanılan terimler dahi nasıl bir yaklaşıma sahip olunduğuna dair fikir verir. Yine James ve Prout'a göre her tarifte "çocuk" kelimesini kullanarak tüm çocukların temsil edildiği düşünülür, fakat bu çocukların ve çocuklukların çoğulluğunu, çeşitliliğini göz ardı eden bir yaklaşımdır. Aynı şekilde "bu sadece bir dönem/bu geçici bir dönem" gibi kullanımlar da çocukluğun yetişkinler tarafından bir geçiş süreci olarak görüldüğünü açığa çıkarır (1997). Eğitim ve çocuk politika metinleri incelendiğinde, çocukların öğrenmeleri gereken kazanımlar ve ihtiyaçları konularının nasıl yazıldığına yakından bakıldığında aynı bakış açısıyla karşılaşılabacaktır.

Çocukların nasıl algılandığı, nasıl ayrı bir sınıf ya da grup olarak görüldüğü ve onlardan beklenenler; toplumsal ilişkilerde çocuklara biçilen rolü de belirler. Genellikle çocukların, yetişkinlerden farklı olarak, sosyal ilişkiler ve etkileşimler başlatamayacakları düşünülür. Çocuklar toplumsal düzeni korumak için yetişkinler tarafından kontrol edilmesi gereken edilgen bireyler olarak görülür. Bu düşünce, bugünün çocuklarının geleceğin yetişkinleri olduğu kabulünün de altında yatar (James ve Prout, 1997). Çocukları şekillendirme, yetişkinlerin hayal ettiği, arzuladığı geleceğe ulaşmak için yön verme, çocukları ülkenin geleceği ve ekonomik yatırımı olarak görme de bu algı ile yakından ilişkilidir.

Çocukluk, çocuğun yetişkinlik hayatına hazırlandığı bir dönem olarak görülür. Bu sosyalleşme sürecinin sonunda çocuklar ya başarılı olur ya da normlardan sapar/uzaklaşır. Sosyalleşme sürecinde çocuğa yardım etme görevi de aileye ve okula yüklenmiştir. Halbuki bu iki toplumsal kurumun çocuklardan nasıl etkilendiği konusuna hiç odaklanılmamıştır (James ve Prout, 1997). İşte bu yazıda çocuk katılımına, özellikle toplumsal bir alan olan okulda çocuk katılımına değinilmesinin bir sebebi de budur. Çocuklar içinde bulundukları yapıyı, ortamı, ilişkileri etkiler, değiştirir ve dönüştürürler. Çocuk katılımı esasen çocuğun yarattığı bu değişikliktir; katılımlarını desteklemenin bir yolu yaratılan etkiyi kabul etmek, diğeriyse katılımlarını artırmanın yollarını aramaktır.

## ÇOCUK ALGISINDA VE TANIMINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER

Sevinerek ifade etmek gerekir ki içinde bulunduğumuz dönem, hâlâ çok büyük eksikler olsa da, çocukluğun anlaşılmasının öneminin yavaş yavaş kavrandığı, çocukların doğuştan sahip oldukları değere saygı gösterilmeye başlandığı, karar alma süreçlerine dâhil edilmelerinin öneminin altının çizildiği

bir zamandır. Bu anlayışın çocuklarla ilgili yapılan tüm çalışmalarda ve araştırmalarda olduğunu söylemek mümkün değil; ama geçmişe nazaran farkındalığın artmasında çocukluk sosyolojisi çalışmalarının katkısı büyüktür.

1970'lerden beri çocukların sesini ve görüşlerini akademik araştırmalarda duyurmaya yönelik çağrılar vardır. Güncel çocukluk sosyolojisi çalışmaları çocuğun, çocuk yetiştirmenin pasif bir ürünü olduğu fikrini değiştirmiştir. Çocukların sosyal hayatı şekillendirmedeki iradeleri ve çocuklukların çeşitliliği de kabul edilmiştir (James ve James, 2004).

Çocukluk üzerine yeni çalışmalar öncelikle çocukların bir sesi ve çocukluğun doğasının üzerinde çalışılmak için hâlihazırda bir hakkı olduğu gerçeğini kabul ederek bu sessizlikle mücadele etmeye çalışıyor. Çocukların bir sesi olduğunu ve bunu duyurmanın bir hak olduğunu kabul etmek ve bu hak mücadelesinde yer almak bu alandaki paradigma değişimlerindendir. Çocukluk çalışmalarındaki bu yapısal değişiklikleri ve yeni kabulleri James ve Prout (1997) şu şekilde özetler:

- Çocukluk toplumsal bir yapıdır. Bu yapı, insan yaşamının ilk yıllarını anlamak için bir araçtır. Biyolojik olarak olgunlaşmamış olmanın ötesinde, kültüre ve topluma bağlı olarak değiştiği için evrensel bir çocukluktan bahsedilemez.
- Toplumsal cinsiyeti, sınıfı, etnisiteyi göz ardı ederek çocukluğu kendi başına incelemek mümkün değildir. Farklı kültürlerde bambaşka çocukluklar yaşanmaktadır.
- Çocukluğu çalışmaya değer kılan şey yetişkinlerin yaklaşımı değil, çocukların kültürünün doğası ve onların diğerleriyle sosyal olarak nasıl ilişkilendikleridir.
- Çocuklar, hem kendi hem de etrafındaki insanların hayatını aktif bir şekilde inşa eder, içinde bulundukları toplumu da etkiler, dönüştürürler. Çocuklar sosyal yapıları olduğu gibi özümsemezler.
- Bir metot olarak etnografi, diğer çalışmalara kıyasla, çocukların doğrudan duyulmasına yardım edebilir.
- Araştırmacılar çocukluk çalışmalarında yeni bir bakış açısı, değerler dizisi olduğundan bahsettikleri anda çocukluğun yeniden inşasının bir parçası olurlar.

Sosyal bilimlerdeki yorumlayıcı anlayış da çocukluk çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu sayede, çocuklar sosyal aktörler olarak

araştırmacıların dikkatini çekebilmiştir. Çocukluk birçok toplumsal gerçeklikten biri olarak görülmeye başlanmıştır (James ve Prout, 1997).

Çocukluğun toplumsal gerçeklerden biri olduğu, aynı zamanda çocukların da ayrı ayrı gerçeklikleri olduğu fikri çocukluk sosyolojisi çalışmalarına hâkim olan fikirdir. Ancak çocukların gerçekliğini tamamen anlamak mümkün değildir. Etnografinin iddiası biraz daha yaklaşmak ve çocukluk hakkındaki gerçeği görebilmektir. Ama yine etnografik çalışmalarda, araştırma onu gerçekleştirenin bakış açısıyla yorumlanır (James ve Prout, 1997). Çocuk katılımı konusundan bahsederken de öncelikle çocukların dünyasına adım atabilmek, onu fark etmek, çocukları dinlemek ve gerçeklerine yaklaşmak gerekir. Bunlar sadece çocukluk hakkında akademik çalışma yapanların değil, çocuklarla birlikte çalışan herkesin atması gereken adımlardır.

Çocukları tanımlarken, yukarıda bahsedildiği gibi biyolojik ve fizyolojik yetersizliklerinden, olgunlaşıyor olma hallerinden ve ihtiyaç duydukları yetişkin yardımından çokça bahsedilir. Yetersiz, yetkin olmayan, bağımlı çocuk algısı değişiyor olmasına; çocukları etkin sosyal bireyler olarak kabul etmeye başlamış olmamıza rağmen, onların sosyal hayatlarının ve davranışlarının çoğunu yetişkinlerin kontrol ettiğini ve kısıtladığını belirtmekte fayda var (James ve Prout, 1997). Bunu daha iyi anlayabilmek ve kontrolün boyutlarını hissedebilmek için etrafınızda çocukların bulunduğu aile, sınıf, oyun alanı, toplu taşıma araçları gibi yerlere yeni bir gözle bakmanız yeterlidir. Giyecekleri kıyafetten, oynayacakları oyuna, yemek yiyecekleri süreden bir başka çocukla geçirdikleri zamana, yaptıkları sohbete ve bu sohbetin içeriğine dahi yetişkinlerin müdahale ettiğini, tutarlı ya da tutarsız kısıtlamalar koyduğunu, bunları yaparken de çocuğa danışma, ne hissettiğini ve istediğini sorma mecburiyeti görmediğini, bu hakkı doğal olarak kendinde bulduğunu daha net bir şekilde gözleyebilirsiniz.

Sadece aile ve arkadaş ortamı içinde çocuklara uygulanan müdahaleden ve kontrolden bahsetmek yeterli olmaz. Bunun ötesinde, çocuklar yasal, eğitsel ve politik süreçlerden doğrudan etkilenirler ve bu süreçler üzerinde neredeyse hiç kontrolleri yoktur (James ve Prout, 1997). Çocuklarla ilgili yasal düzenlemeler, eğitim politikaları, okulların eğitim programları, sınıflarda uygulanacak aktiviteler, verilen ödevler, okunan kitaplar gibi en genişinden en küçük örneğine kadar konularda kararlar çocuklara sorulmadan, onlarla işbirliği yapılmadan alınıyor.

## ÇOCUK İHTİYAÇLARI

Çocuklar için ve çocuklar hakkında karar verilirken yetişkinlerin dayandıkları bir diğer nokta çocukların ihtiyaçları konusudur. Ancak bu ihtiyaçlar yetişkinler tarafından yapılan araştırmalarla, yetişkinlerin bakış açısıyla ve beklentileriyle belirlenmektedir. Çocuklara bakım hizmeti veren kurumlar ve okullar dahi çocukların ihtiyacını kimin belirlediğini sorgulamaz, doğrudan kabul edip uygular (Woodhead, 2006). Yıllık ve aylık eğitim planlamaları yapılırken oluşturulan etkinlikler, eğitim sonucunda ulaşılmak istenen amaca göre planlanır. Bu amaçlar ise yine literatürün bize sunduğu çocukların o yaşta, o seviyede ihtiyaç duydukları ya da gelecekte ihtiyaç duyma ihtimallerinin yüksek olduğu şeyler üzerine dayalıdır.

Çocuk algısından doğan yetişkin temelli çocuğun ihtiyaçları listesini gözden geçirmenin çeşitli yolları var. Bunların ilki zihinlerimizdeki çocuk algısını sorgulamak ve eleştirmektir. İkincisi ise bu ihtiyaçları duyduğunu iddia ettiğimiz kişilere, çocuklara sormaktır. Çocuk bakımı ve eğitimi sürecini çocukları edilgen bir konuma sokmaktan kurtarmak da atılması gereken adımlardandır. Bu süreçte çocuklar hakkında yazılmış belgelerde ve kitaplarda kullandığımız dili de gözden geçirmekte fayda var. Örnek vermek gerekirse, yetişkinler tarafından oluşturulan “Çocuklar ihtiyaç duyar” cümleleri yerine “çocuklar ister” cümleleri çocukların dileklerini ifade etmek için daha iyidir. Başka bir yol da çocukların ihtiyaçlarına duyarlı yetişkinlerin nasıl olması gerektiğini tarif etmek olabilir. Bu yaklaşım çocuğun iradesini kabul eder; yetişkinlerin otoritesinin yerine sorumluluğunu koyar (Woodhead, 2006).

Farkında olmamız gereken bir diğer durum şudur ki; yetişkinler, ebeveynler ya da öğretmenler çocukların neye ihtiyacı olduğuna dair tanımlar yaptığında, kendi kültürel ve kişisel değerlerini kültürün taşıyıcısı olarak gördükleri çocuğa dayatırlar. Çocukların ihtiyaçlarını hem gelişim psikolojisi alanından hem de çocukların kendi isteklerinden faydalanarak oluşturmakta yarar var. Aksi halde çocukların neye ihtiyacı olduğunu tarif etmek, çocukluğu inşa etmenin bir başka yolu olur (Woodhead, 2006).

Qvortrup’a göre son zamanlarda, aileler ya da öğretmenler çocukların fazlaca güç sahibi olduğundan yakınmaya başlamıştır. Ebeveynler aynı zamanda çocuklarını onlar için yaptıklarına minnettar olmamakla, yetişkinlerin otoritesine saygı duymamakla suçlamaktadır. Ebeveynlerden gelen bu şikâyetleri öğretmenlerden de duymak mümkün (2008). Meseleye bir de çocuklar üzerinde uygulanan güç, onların iradelerinin yok sayılması ve katılımlarının hiçe sayılması açısından bakmak gerekir. Çocukların ebeveynleriyle

ya da öğretmenleriyle olan günlük yaşam etkileşimlerindeki itirazları, otoriteyi reddetmelerinin onlar için önemli bir fonksiyonu olabilir; belki de bu memnuniyetsizlik hali, çocukların kendi adlarına konuşabilecekleri tek yoldur.

Hem ailede hem de toplumsal seviyede, çocukların ve onların gerçekte ne istediklerinin temsiliyeti ile ilgili ciddi problemler var. Resmi belgelerde çocuklar toplumun etkin ve yetkin üyeleri olarak gösteriliyor olabilir; fakat gerçek hayatta, çocuklar hâlâ kendi adlarına konuşma sorumluluğu, becerisi ve yetkinliği olmayan bireyler olarak görülüyor. Çocuk için “en iyi”sine karar verme gücü ve otoritesi yetişkinlerin elindedir. Çocukların bu şekilde korunması, onların toplumdan ve kararlardan dışlanmasına, soyutlanmasına sebep olur. Esasen korunan şey, çocukların iyiliğinden ziyade yetişkinlerin sosyal hayatıdır (Qvertrup, 2008).

Yetişkinler çocuklarını ve onların çocukluk dönemlerini kontrol etmeyi ister ve bu güce sahiptirler. Fakat bunu da yaptıklarının çocuğun iyiliği için olduğunu söyleyerek meşrulaştırırlar. Fakat görünen o ki çocukların bazı davranışlarını şekillendirip diğerlerini bastırmayı çocuk yetiştirmenin alışılmış rahatını bozmamak için isterler. Ebeveynler çocuklarının söyleneni yapmasını isterler böylece nesiller boyu toplumsal düzen devam edebilecektir (James ve James, 2004).

Yetişkinlerin çocuklar için en iyisini istemesi, politika yapıcılarının, eğitimcilerin bu şiarla yola çıkmaları önemli ve değerlidir. Ancak çocuklar için daha iyi yaşam koşulları amaçlanıyorsa, çocukların doğrudan kendi adlarına konuşabilecekleri ve raporlara dâhil olabilecekleri sistemler yaratma ihtiyacı vardır. Çocuklar çok uzun zamandır sesi kısılmış bir grup olduğu için, bu istek çok büyük bir istek değildir (Qvertrup, 2008). Okullarda, ailede ve toplumda çocuk katılımı işte bu sebeple hayati bir öneme sahiptir.

Yetişkinlerin çocukların davranışını kontrol etme ısrarı esasen çocukluğun edilgen bir yapısı olduğunu göstermez; aksine çocukların ne istediklerini aradıkları bir araç olan oldukça kuvvetli bir iradeye sahip olduğunun göstergesidir. O zaman çocukluk kendi iradelerini denedikleri, etrafı keşfettikleri sosyal bir alan olarak tarif edilebilir (James ve James, 2004)

Çocukları nasıl gördüğümüz ve onlara nasıl davrandığımız çocukların tecrübelerini ve yetişkin dünyasıyla kurdukları ilişkiyi şekillendirir. (James ve James, 2004). Bunu anlamak, çocuk katılımını sağlamanın yollarını gösterir. Eğer toplumda ve eğitim ortamlarında çocuklara eşitimiz, fikirleri değerli bireyler, farklılıklarının memnuniyetle kabul edildiği, kendilerini ifade etme ve kararlarını verebilme yetisi olan sosyal aktörler olarak davranırsak, çocukla-



rın da biz yetişkinlerle kurdukları ilişki daha sağlam, güvene dayalı ve demokratik olacaktır. Çocuğun katılımı esasında çocuk ile yetişkinin kurduğu bu ilişkiye; karşılıklı birbirine saygı duymaya ve birbirini dinlemeye bağlıdır.

James ve James'in de altını çizdiği gibi çocukluk ve çocuğa dair tanımlar "kaygan"dır. Kültüre, bilimsel bilginin işaret ettiklerine, algıya, yaşanan döneme, çocuklardan beklentilere göre değişir. Çocuklukla ilgili sosyal ve kültürel tanımlamaları kabul etmek önemlidir; ancak altını çizmemiz gereken nokta çocukluğu üreten şeyin onların gündelik hareketleri ve kendi iradeleri olduğudur (2004).

Çocukluğun birçok tanımı ve yorumu var. Bu tanımlar yetişkinlerin daha önce de belirttiği gibi yetişkinler olarak bizim çocuk algımızı, onların davranışlarını yorumlayışımızı, beklentilerimizi, onlar için ihtiyaç gördüklerimizi belirliyor ve etkiliyor. Peki, çocukların kendisi bu tanımları nasıl anlamlandırıyor? Çocuklar kendi çocukluklarını nasıl tarif ediyor? Daha da önemlisi çocuklar kendi çocukluklarını nasıl yaşıyor, neler tecrübe ediyor, hangi kısıtlamalarla karşılaşılıyor, iradelerini ve özgürce hareket etme yetilerini nasıl geliştiriyorlar? Tüm bu soruların özeti olarak çocuklar, hayata, aileye, sınıf ortamına, öğrenmeye ve topluma nasıl katılıyorlar?

Bu soruları cevaplayabilmenin yolları var. Çocuk tanımını sorgulamanın bu yollardan biri olduğundan bahsettik. Artık çocuklar kendi tarihlerinin yazıcıları olarak görülmeli. Biz yetişkinler ancak onların paylaştıkları tecrübelerin farkına varabiliriz (James ve James, 2004). Hem güncel araştırmalar ışığında hem de bakış açılarımızdaki değişiklikler sayesinde artık biliyoruz ki çocuklar kapalı bir kutuda büyümüyorlar, aynı şekilde çocuk bakımı programları da izole edilmiş bir şekilde çalışmıyor. Her ikisi de kültürel değerlerin, sistemlerin, ilişkilerin dinamik sosyal bağlamlarıyla ilintilidir (Woodhead, 2006). Bu gerçekten yola çıkarak, çocukların toplumsal ilişkilerdeki rolüne bakmalı, onlara kulak vermeli, seslerini yükseltmeleri için destek olmalı, çocukların hayatlarını samimi bir şekilde merak etmeli ve bilimsel olarak da çalışmalıyız. Çocukların hayatlarını çalışarak, esasen çocuklar ve yetişkinlerin nasıl etkileşime geçtiklerini çalışmış oluruz (Mayall, 2002).

Bu çalışmalarda ya da sınıf ortamlarında öğretmenlerin yapacağı etkinliklerde yahut politika yapımcıların karar alımında çocuklarla çalışmada esas amaç çocukları anlamak ve onların iradesini görmek, bilmek, saygı duymak ve güçlendirmek olmalıdır. Çocukların iradesini vurgulamak onların sadece kendilerini ifade edebilen, güçlü bağlar kuran sosyal aktörler olduğunu öne sürmez, aynı zamanda onların etkileşiminin ilişkilerde, kararlarda bir

fark yarattığını gösterir (Mayall, 2002). Çocukların iradesine saygı duyarak çocukların hayatını anlamak, onlara biz yetişkinlerin de alınan kararlarda ortaklaşmaya, birlikte hareket etmeye, yani yaratacakları farka açık ve hazır olduğumuz mesajını da çocuklara verir.

Çocukların hayatı üzerindeki kontroller ve müdahaleler olduğundan detaylıca bahsedildi. Bu kontrol ve müdahaleleri eğer ebeveyn ya da öğretmensek, çocuklarla çalışıyor ve ilişki halindeyse kendi davranışlarımızda gözlemlemek, değiştirmek ve azaltmak çocukların iradesini güçlendirecek adımlardan olacaktır. Çocukluk algımızı değiştirmenin zamanı gelmiştir. Onları artık sosyal hayatlarımızın birer katılımcısı ve eş yaratıcısı olarak görmeliyiz.

### ÇOCUK KATILIMI VE ÇOCUĞU DİNLEME

Çocuk katılımı, çocukları dinlemek, görüşlerini dikkate almak ve karar alma süreçlerinde gücü onlarla paylaşmak ile olur. Ebeveynler, eğitimciler, politika yapıcılar, araştırmacılar ve çocuklarla çalışan herkesin çocukları dinlemesi şarttır. Çocukları dinlememiz için birçok sebep var. Bu onlara fikirleri ve tecrübelerinin dikkate alındığını ve dinlenme haklarının olduğunu göstermenin bir yoludur. Aynı zamanda yetişkinler için de çocukların hayatları ve ilgileri hakkında öğrenebilecekleri bir süreçtir. Çocukları dinleyerek, onlarla karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki de kurmuş oluruz. Çocukları dinlemek onların en erken yaşlarda bile gerçek ihtiyaçlarını ve hislerini anlamamıza yardımcı olur (Clark, 2004).

Dinlemek, yetişkinlerin kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Clark'a göre dinlemenin tanımını yapabilmek için, her iki tarafın da birbirinden bilgi aldığından, bu bilgiyi analiz ettiğinden ve bir iletişim içinde yanıt verdiğinden emin olmalıyız (2004). Bir ebeveyn ya da öğretmen gibi düşünecek olursak, çocuklara sadece kendi sorularımızı sormak, duymak istediğimiz cevaplar için soru sormak gerçek anlamda dinleme değildir. Çocukların da kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri bir iletişim ilişkisi içinde, sorularını açıkça sorabilmeleri, onları anlayıp yanıt vermemiz, karşılıklı bir diyalog geliştirmemiz gereklidir. Bu diyalogu geliştirmek için çocukların "büyüme"sini beklemek, çocuk katılımı kavramının da doğasına aykırıdır. Çocukları en küçük yaşlardan itibaren ciddiye alabilmeli, saygı duyabilmeli ve görüşlerini dinleyebilmeliyiz.

Çocuklar kendilerini sadece sözlü iletişimle mi ifade ederler? Sözlü iletişimde çok yetkin olmayan çok küçük çocuklar nasıl dinlenebilir? Bu soruların cevabı şu şekilde verilebilir; çocukları dinlemek konuşma diliyle kısıtlan-

maz; iletişimin tüm farklı yollarını da içinde barındırır (Clark, 2004). Çocukların katılımını, ilk olarak onların söylediklerini dikkatlice dinleyerek sağlayabiliriz. Dinlemeyle, çocukların kendilerini güvende hissettikleri bir ortam yaratılmış olur; kendilerine güven duyarlar ve kendilerini ifade edecek gücü duyarlar. Çocukları dinlemek hem de onlara görüşlerini açıklamak için yeterince alan ve zaman verildiği duygusunu yaratır.

Çocukları dinlemenin, katılımlarını sağlamanın ve onlara eşit birer sosyal aktör olarak davranmanın ne gibi bir yararı var? Clark'a göre çocukları dinlemek, birçoğumuzun düşündüğü gibi sadece onlara yarar sağlamaz. Çocuklar, yetişkinler, ebeveynler, öğretmenler ve politika yapıcılar için birçok değerli yönü vardır. Çocuklar dinlendikten sonra hayatlarında olumlu değişiklikler yapılabilir. Tüm çocuklar dinlendiğinde, iletişim kurma imkânı en az olanlar bile yetişkinler tarafından ciddiye alındığında, kendilerine olan güvenleri artar. Bunun yanı sıra çocukları dinlemek onların sosyal becerilerini de geliştirir. Çocuklara kulak vermenin yetişkinlere sağladığı avantajlar arasında, çocuklardan beklentilerimizi ve algımızı değiştirmek ilk sırada sayılabilir. Yetişkinler, çocukların birçok konuda yetkin olduğunu fark etmiş olacaktırlar (2004).

Çocukları dinlemenin birden fazla yolu vardır. Çocukları dinlemenin yolları, bağlama, amaca ve kurulan ilişkilere göre değişebilir. Yetişkin-dinleyiciler çocukların hayatının bir parçası olmayı seçebilirler ya da çocukların fikirleri belirli, tek seferlik olaylarda alınabilir. Yetişkinler çocukların nasıl düşündüğüne ve hissettiğine dair daha çok şey öğrenmek istiyor olabilir (Clark, 2004). Ancak bu etkileşimde dikkat edilmesi gereken şeyler de var; çocukların hayatına dâhil olmadan önce yetişkinler kendilerinin çocukların görüşlerine saygılı, onlara karşı açık ve dürüst olduğundan emin olmalı; gerekli sabrı gösterebilmeli ve çocuklarla beraber çalışabilmelidir.

Çocuk katılımını desteklemek, çocuk algısı ve çocuğa duyduğumuz saygı arasında yakın bir ilişki vardır. Saygıya biraz daha eğilmek gerekirse, çocuklarla çalışan herhangi biri yaşları ya da geldikleri kültüre bakmaksızın, çocukların dinlenmeye değer yetkinlikte olduğuna inanmalıdır. Bu inanca sahip olup olmamamız çocukları nasıl algıladığımızla yakından ilişkilidir; çocuklar yetkin ve güçlü birer iletişimci midir yoksa danışılmaya değer olmayan küçük bireyler mi? (Clark, 2004)

Ailede, sınıfta, ikili ilişkilerde çocuklara kulak verildiğinde onlarla ilgili muazzam şeyler öğreneceksiniz. Bir yetişkin olarak sahip olamadığınız bir sürü beceriye çocukların sahip olabildiğini göreceksiniz. Çocukların hem çok çeşitli hem de yaratıcı fikirleri, dünya görüşleri vardır. İşte bu yüzden çocuk-

ları dinlemeye niyetli bir yetişkin farklılıklara açık olabilmelidir. Bu aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ettikleri bin bir farklı yola da dikkat etmeyi gerektirir.

Peki, aileler, eğitimciler, araştırmacılar çocukları dinlemeye nereden başlayabilirler? Gözlem, çocukları dinleme yollarının ilki olarak ele alınabilir. Onların hayatını anlama yolunda atılan çok değerli bir adımdır. Bunun haricinde, yetişkinler özellikle öğretmenler ve araştırmacılar çocuklarla görüşmeler yapabilir. Bu görüşmelerin birçok çeşidi olabilir, yetişkinin tek bir çocukla görüştüğü, yetişkinin bir grup çocukla görüştüğü ya da çocukların diğer çocuklarla görüştüğü yollar buna örnektir. Çocukların hayatlarını anlatmak için fotoğraflar çekmesi ve sonra da onlar üzerinde yorum yapması gibi çok yaratıcı yollar da kullanılabilir (Clark, 2004). Öğretmenler, kendi sınıflarında kullandıkları her türlü etkinliğe çocukların sesini, yorumunu katacak yöntemler üzerinde çalışabilir.

Bunun yanı sıra, çocuklar kendilerini çizim, modelleme, harita yapma gibi görsel tekniklerle de ifade etmeyi tercih edebilirler. Görsel teknikleri kullanmak çekingen, utangaç ya da sözlü iletişimde sıkıntılar yaşayan çocuklara da söz söyleme fırsatı vermiş olacaktır (Clark, 2004).

## ÇOCUĞUN KATILIM HAKKI

Çocuk algısının değişmesi gerekliliği, çocukların yetkinliklerine olan inancımızın artması ve onları dinlemenin, kararlara dâhil etmenin farklı yollarını aramamız; çocukların katılımının birer parçasıdır. Çocukların katılımını bir hak olarak tarif eden ve yasal olarak güvence altına alma çabasını başlatan 1989'da imzalanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Bu sözleşmenin kabulünden beri, çocuğun katılım hakkı, diğer çocuk hakları arasında en çok tartışılan, konuşulan olagelmıştır. Bu zamandan beri çocuğun katılım hakkı kavramının meşruluğuna zemin oluşturma, bu kavramı geliştirme ve hayata geçirmenin yollarını aramak için birçok girişimde bulunulmuştur (Landsdown, 2010).

Katılım kavramının birden fazla tanımı bulunmaktadır. Katılım, genellikle çocukların sosyal olarak aktif olduğu bağlamlar için kullanılıyor; mesele bir oyunun parçası olduklarında, sohbetlerde, sosyal aktivitelerde ya da ailelerini ekonomik olarak desteklediklerinde çocukların katıldığı ifade ediliyor (Landsdown, 2010). Halbuki Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi açıkça belirtiyor ki çocuk katılımı çocukların fikirlerini özgürce ifade etme ve dikkate alınma haklarıdır. Burada dikkat çekilmesi ge-

reken nokta şudur ki bu madde fikirlerini ifade etme yetkinliği olan tüm çocuklar için geçerlidir; çok küçük yaşlardaki çocuklar bile sözlü iletişim olmadan kendi fikirlerini oluşturabilirler.

Landsdown'ın da vurguladığı gibi katılım hakkının alt yaş sınırı olmamalı ve çocuklardan yetişkin iletişim yöntemlerini kullanarak kendilerini ifade etmeleri beklenmemeli. Madde 12'yi uygulamaya koyabilmek için, vücut dili, sanat, oyun gibi diğer ifade yolları kullanılmalıdır. Bu araçlar yardımıyla, çok küçük yaşlardaki çocuklar bile neyi sevdiklerini, istediklerini, anladıklarını ve neye ihtiyaç duyduklarını gösterebilirler (2010). Aynı zamanda Landsdown, kendileri adına konuşabilme imkânları az olduğundan, kız çocuklarının, çok küçük yaştaki çocukların ve engelli çocukların kısıtlı katılımına dikkat çekiyor. Bunlar ebeveynler ve öğretmenler olarak bizim de dikkat etmemiz gereken noktalardandır. Çok küçük yaştaki çocuklara, kız çocuklarına ve engelli çocuklara daha çok dikkat göstermeli, görüşlerini ifade etmeleri yolunda cesaret etmeli, alternatif yollar bulmalı, onları içtenlikle dinlemeli ve cesaretlendirmeliyiz.

Çocukların okul ortamlarına ve toplumsal hayata katılmalarının, kararların bir parçası olmalarının öneminden ve hem yetişkinler hem de çocuklar için olası yararlarından bahsedildi. Çocukların katılım hakkının hukuki zemini de uzun zaman önce oluşturuldu. Şimdi sıra çocukların katılım hakkının tüm çocuklar için sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. Eğer hükümetler tüm çocukların duyulduğundan ve ciddiye alındığından emin olacak yasalar yapmakla sorumlu tutulmazlarsa, çocuk katılımı çocukların hayatının bir parçası olmayacaktır (Landsdown, 2010).

Çocukların katılım hakkını gerçekleştirmek ve sürdürülebilir kılmak elbette sadece hükümetlerin sorumluluğu değildir. Toplumda yetişkinler ve onların çocuk algısı değişmeli; çocuklar saygı görmeli ve dinlenmelidir. Bu süreç, çocukları dinlemenin önemini anlamakla başlar. Çocuklar kendiliğinden katılmaz ya da söylenir söylenmez fikirlerini ifade etmezler. Onların zamana, uygun bir ortama ve görüş oluşturmak için doğru bilgiye, görüşlerini ifade etmek için ise pratik yapmaya ihtiyaçları vardır (Landsdown, 2010).

Çocukları dinlemenin öneminden ve çeşitli yollarından bahsedildi, ancak sadece dinlemenin yeterli olacağını düşünmek bir hata olur. Çocukları dinlemek, çocukların tam anlamıyla katılımını sağlamaz. Onların fikirleri, kendi hayatlarıyla ilgili kararlara etki etmelidir. Yetişkinler çocuklara danışırken yaşa değil onların olgunluğuna bakmalıdır çünkü olgunluk farklı bağlamlarda, kültürlerde ve şartlarda farklı şekillerde gelişebilir (Landsdown,

2010). Bu noktada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin de eleştirilecek yanları var. Onlardan en önemlisi şudur ki; bu sözleşmenin 12. maddesi çocukların karar alma süreçlerine dâhil edilmesini güvenceye almıyor. Sadece yetişkinlere çocukları dinlemelerini ve karar alırken bundan etkilenmelerini tavsiye ediyor. Fakat karar alma hakkını ve gücünü çocuklarla paylaşma sorumluluğu yetişkinlere bırakılıyor.

Sorumluluk bırakılan yetişkinlerin önemli bir kısmının ise çocukların katılım hakkını anlamakta, içselleştirmekte ve uygulamakta ciddi eksikleri olduğunu söylemek mümkündür. Yetişkinler çocukların katılım hakkını tanımakta, kabul etmekte zorlanıyorlar çünkü çocukların kendi hayatlarını etkileyen kararları verebilecek yeterlilikte olmadığını düşünüyorlar. Aynı zamanda yetişkinler çocukların kendilerini ifade ettikleri farklı yolları görmekte güçlük çekiyorlar, bu da çocukların fikirlerinin ne kadar değerli olduğunun göz ardı edilmesine sebep oluyor. Çocukların katılımının düşük olması aynı zamanda ailelerin “koruyucu” olması fikrinin artışından kaynaklanıyor (Landsdown, 2010). Çocukların gerçekten birçok şey yapabilme becerisi var ve zamanla değişiyorlar, dönüşüyorlar; fakat ne hükümetler ne de onların politikaları çocukları ciddiye almakta başarılı.

Çocukları hakları konusunda bilgilendirerek ve onlara sahip olduklarını ifade etmeye teşvik ederek destekleyebilir ve güçlendirebiliriz. Fakat bu hak savunma sürecinde dahi, biraz yetişkin desteğine ihtiyaç duyacaklardır çünkü kendileri yetişkin olana kadar toplumdaki konumları değişmeyecek. Bunun ötesinde, çocuklar büyüyüp yetişkin olduklarında, çocuk hakları savunusu yapamayacaklardır. İşte bu yüzden çok küçük yaştaki çocuklar ile daha büyük çocukların işbirliği yapmalarını desteklemek hayati bir öneme sahiptir, bu sayede çocuklar tecrübe ve bilgi aktarımında bulunabilir (Landsdown, 2010).

Çocukların okul ve aile ortamlarına katılımını sağlayabilmek ve artırabilmek için atılabilecek bir dizi adım var. Bunlardan ilki kendi zihnimizdeki çocuk algısını sorgulamak, kendi çocuğumuza ya da öğrencilerimize “çocukluk”ları üzerinden nasıl bir tarif yaptığımızı ele almak olacaktır. Eğer çocukları eşit birer birey, sözlerine değer verdiğimiz sosyal aktörler olarak görürsek, katılımlarının önündeki en önemli engel aşılmış olacaktır.

## SONUÇ: ÇOCUK KATILIMINI ARTIRMAK İÇİN ÖNERİLER

Çalışmanın sonuç kısmında, iyi uygulamalardan örnekler vermek suretiyle çocuk katılımını artırma sürecine ilişkin ebeveynlere, öğretmenlere ve politika yapıcılara yönelik birtakım önerilerimi okuyucu ile paylaşmak istiyorum.

Ebeveynlerin çocuk katılımını artırmak için izleyebileceği birçok yol var. Öncelikle kendi çocukları ile olan ilişkilerine bir adım geriden bakıp gözden geçirebilirler. Soracakları sorular şunlar olabilir:

- Benim için çocuk ne ifade ediyor? Benim için kendi çocuğum ne ifade ediyor?
- Çocuğumun ihtiyaçları neler? Bunlara karar verirken nereden bilgi alıyorum? İhtiyaçları kendim mi belirliyorum yoksa çocuğuma buna gerçekten ihtiyacı olup olmadığını soruyor muyum?
- Çocuğum bana herhangi bir konu hakkında soru sorduğunda nasıl tepki veriyorum?
- Çocuğumun soru sormasını destekliyor muyum?
- Çocuğum aileyi ilgilendiren kararlarda söz sahibi mi?
- Çocuğum evde ve ailede hangi konularda söz sahibi?
- Çocuğumu yeterince dinliyor muyum? Söylediklerine nasıl tepki veriyorum?
- Çocuğuma danıştığım zamanlar oluyor mu? Önerilerini, fikirlerini hayata geçiriyor muyum?

Okul, günlerinin önemli bir kısmını orada geçirdikleri; sosyal ilişkiler kurdukları; öğrenme deneyimleri edindikleri için çocukların hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Okulda çocuk katılımını sağlamak ve artırmak için öğretmenlerin izleyebileceği birçok yöntem düşünmek ve üretmek mümkün.

Öncelikle, aynı ebeveynler gibi, öğretmenler de hem bireysel çocuk algılarını hem de aldıkları eğitimin ve takip ettikleri programın onlara yüklediği çocuk algısını gözden geçirerek işe başlayabilirler. Davranışlarında, verdikleri kararlarda, sınıfta uyguladıkları etkinliklerde, çocuklarla olan iletişimlerinde çocuklardan beklentileri, çocukların yapıp yapamayacağı şeylere dair inançlarını sorgulayabilirler. Önemli bir diğer unsur ise, öğretmenlerin çocuklar üzerindeki kontrollerini gözden geçirmeleridir. Çocuk katılımı, daha önce de belirtildiği gibi, çocukların otonom olmaya teşvik edildikleri, kendi kararlarını verme yolunda desteklendikleri ortamlarda gerçekleştirilebilir. Bir öğretmen olarak sınıfta neleri kontrol ediyorum, bu kontrol çocuklara kendini nasıl hissettiriyor, bu ortamda çocuklar dinlendiklerini ve ciddiye alındıklarını hissediyorlar mı, kendilerini ifade edecek kadar rahat hissediyorlar mı sorularına cevap aramak da çocuk katılımını sağlama sürecindeki gerekli adımlardan olabilir.

Öğretmenlerin çocuk katılımını artırma konusunda kendi sınıflarını ve okullarını gözden geçirirken kullanabilecekleri sorulara örnek olarak şunlar verilebilir:

- Bu okulda/sınıfta çocukların hakları neler?
- Bu okulda/sınıfta çocukların katılım hakkı, yani görüşlerini özgürce dile getirme ve kararlarda etkili olma hakkı gözetiliyor mu? Gözetilmiyorsa, bunu yaratan sebepler neler? Ben öğretmen olarak hangi uygulamaları değiştirebilirim?
- Bu okulda/sınıfta çocuklar hangi konularda görüş belirtebiliyorlar? Kendilerini ifade etme konusunda onları destekliyor muyum?
- Bu okulda/sınıfta kararlar nasıl alınıyor? Kararlar çocuklar hakkında mı yoksa çocuklarla birlikte mi alınıyor? Çocuklarla birlikte alınacak kararları artırmak için neler yapabilirim?
- Bu okulda/sınıfta çocuklar yetişkinlerle eşit birer birey olarak kabul ediliyor mu?
- Bu okulda/sınıfta çocuklar ve yetişkinler arasında eşitsizlikler var mı? Bu eşitsizlikler daha çok hangi alanlarda kendini gösteriyor? Ben öğretmen olarak eşitsizliklerin azalmasında nasıl etkili olabilirim?
- Bu okulda/sınıfta etkinlikleri ve ödevleri tasarlarken, planlarken çocukların fikrini alıyor muyum? Etkinliklere, ödevlere, kısaca sınıfta yapılacak şeylere çocuklarla beraber karar vermek mümkün mü? Bunun olası yararları ve zorlukları nedir? Bunu artırmak için bireysel olarak neler yapabilirim?

Tüm bu soruları cevaplamak, cevaplarken de kendi pratiklerini gözden geçirmek öğretmenler için hazır verilmiş bir dizi etkinlikten, yöntemden daha etkili olacaktır. Aynı zamanda çocuk algısının değişimi sürecini başlatacak, algı değiştikçe ve çocukların yapabileceklerine olan inanç ve söylediklerine verilen değer arttıkça sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar da bir dönüşüme uğrayacaktır.

Öğretmenlerin, her yaşa ve sınıfın durumuna uygun olarak adapte edebilecekleri önerilerimiz şunlar olabilir:

- Derslerin düzenli olarak bir bölümünü çocukları dinlemeye ayırmak,
- Çocukların soru sormasını teşvik edecek etkinlikler tasarlamak,



- Çocukların kendi görüşlerini oluşturacağı ve savunacağı etkinlikler tasarlamak,
- Çocukların görüşlerini ifade ederken kendilerini güvende, rahat ve anlaşılır hissedecekleri bir eğitim ortamı yaratmak,
- Görüşlerini ifade eden çocukları içtenlikle dinlemek ve yanıt vermek,
- Sadece ders esnasında değil aralarda, kulüp çalışmalarında, yemek saatinde, okul sonrası etkinliklerde çocukların anlattıklarına kulak vermek, dikkate almak,
- Sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturmak,
- Hafta başında ve sonunda çocuklarla ‘konuşma çemberi’ oluşturmak, okuldan, derslerden, birbirlerinden beklentilerini birlikte konuşmak ve haftaya dair değerlendirmelerini almak,
- Çocukların değerlendirmelerini dikkate almak ve yapılacak değişikliklerde yer vermek,
- Çocukların kendilerini sadece yetişkinlere değil birbirlerine de ifade etme ihtiyacı olduğunu bilmek ve çocukların kendi aralarında sohbet edebilecekleri ortamlar yaratmak,
- Müfredata, etkinliklere ya da ödevlere dair değerlendirmeleri yalnızca yetişkinlerin sorumluluğunda görmemek, belli aralıklarla çocukların da değerlendirmelerini almak ve hayata geçirmek,
- Sınıfta yapılan etkinlikleri ya da ödevleri “çocuğun sesi” kavramını düşünerek gözden geçirmek,
- Çocukların ve yetişkinlerin birlikte çalışacağı ve üreteceği etkinlikler tasarlamak,
- Çocuklar üzerindeki kısıtlayıcı, kontrol edici davranışlarını gözden geçirmek, daha otonom bireyler olmaları yolunda onları desteklemek.

Son olarak da politika yapıcılarına, eğitim ve çocuk ile ilgili karar alma mekanizmalarında olanlara önerilerde bulunmak gerekir. Yukarıda bahsi geçen her nokta, her bakış açısı değişikliği onlar için de geçerlidir. Bunlara ek olarak politika yapıcılar şu değişikliklere gidebilirler:

- Politika belgelerinde, eğitim programlarında standart bir çocuk ve çocukluk tanımı yapmaktan kaçınmak,
- Çocukları henüz yapamadıkları, yetişkinlerden geride oldukları beceriler üzerinden değil yetkinlikleri üzerinden tanımlamak,

- Planlar, programlar, politika belgeleri, ders kitapları hazırlarken çocukların ihtiyaçlarını çocuklara da sormak, çocuklarla belirlemek,
- Çocukları “geleceğin yetişkinleri”, “ülkenin geleceği” şeklinde resmeden bakış açısına son vermek; bunun yerine çocuklara şimdi ve burada sosyal hayatı ve toplumu birlikte şekillendirdiğimiz eşit bireyler olarak bakmak,
- Etkinlik, program, uygulama değerlendirmelerinde; eğitim sistemindeki değişikliklerde tüm bunlardan doğrudan etkilenen paydaşlardan biri olan çocukların görüşlerine de yer vermek; onların da karar alma mekanizmalarında söz sahibi olmalarını sağlayacak yollar oluşturmak,
- Çocukların eğitim sisteminin içindeki gerçek temsiliyetlerini sağlayacak mekanizmalar kurmak; sadece belirli gün ve haftalarda ya da kâğıt üzerindeki komisyonlarda değil; gerçek anlamda çocuklar tarafından kurulmuş, çocukların fikirlerini ve seslerini yükselten, onların iradelerini güçlendiren ve alınan kararlara etki eden, en küçük yaştan en büyük yaşa çocuklara hitap eden temsil yolları üretmek.

#### KAYNAKÇA

- Alderson, P., “Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods”, *Research with children* içinde, P. Christensen ve A. James (der.), Routledge, USA, 2008, s. 276-291.
- Clark, A., *Why and how we listen to young children*, National Children’s Bureau, Londra, 2004.
- James, A. ve A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, Routledge, New York, 1997.
- James, A. ve A. James, *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, 2004.
- Landsdown, G., “The realization of children’s participation rights: critical reflections”, *A Handbook of Children and Young People’s Participation*, Percy-Smith B. ve Thomas N., Routledge, New York, 2010.
- Luff, P. ve R. Webster, “Democratic and Participatory Approaches: Exemplars from Early Childhood Education”, *Management in Education*, Cilt 28, No. 4, 2014, s. 138-143.
- Mayall, B., *Towards Sociology for Childhood: Thinking from Children’s Lives*, Open University Press, Buckingham, 2002.
- O’Kane, C., “The Development in Participatory Techniques: Facilitating Children’s Views About Decisions Which Affect Them”, *Research with children* içinde, Christensen, P. ve James, A. (der.), Routledge, USA, 2008, s. 125-156.

- Qvortrup, J., “Macroanalysis of childhood”, *Research with children* içinde, Christensen, P. ve James A. (der.), Routledge, USA, 2008, s. 66-87.
- Venniken, T., Leinonen, J., Lipponen L. ve M. Ojala, “Supporting children’s participation in finnish childcare centers”, *Early Childhood Education Journal*, Cilt 42, No. 3, 2013, s. 211-218.
- Woodhead, M., “Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy”, *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, Cilt 4, No. 2, 2006, s. 1-43.



## Türkiye’deki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Çocuklar AYŞE BEYAZOVA - MELDA AKBAŞ

### GİRİŞ

Suriye’deki iç savaş dolayısıyla yerinden edilerek komşu ülkelere kaçan mülteciler arasında Türkiye’ye sığınanların sayısı gittikçe artmaktadır ve bu nüfusun önemli bir bölümünü okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye’de 2014’te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği Suriyelilerin faydalanabileceği hizmetleri tanımlamaktadır, ayrıca bu yönetmelikle ülkedeki Suriyelilerin statüsü *geçici korunan* olarak tanımlanmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği’ne istinaden yayınlanan Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi’ne göre ise Suriye’den gelen ve resmi kayıt olmuş çocukların Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okulları veya geçici eğitim merkezlerinde eğitim alması mümkündür. Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında temel eğitime katılım deneyimleri okul idarecilerinin, öğretmenlerin ve Suriyeli öğrencilerin bakış açısından incelenmiştir. Ulaşılan bulgular eski Birleşmiş Milletler Eğitim Özel Raportörü Katarina Tomasevski’nin geliştirdiği 4-A şeması çerçevesinde eğitimin mevcut, *erişilebilir*, *kabul edilebilir* ve *uyarlanabilir* olması yönündeki insan hakları yükümlülükleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarında temel eğitime katılımı açısından tüm ölçütlerde gelişme sağlanması gerektiğini göstermektedir. Kayıt sürecinde yaşanan güçlükler, dil engeli, Suriyeli öğrencilere dönük dışlayıcı veya onların eğitim sistemi içindeki varlığını geçici kabul eden yaklaşımlar ve sosyal destek mekanizmalarının işletilememesi öne çıkan sorunlardır.

## TÜRKİYE'DEKİ DEVLET OKULLARINDA SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLAR

Bizi bu araştırmayı yapmaya sevk eden süreç 2014 yılının Mayıs ayında başladı. İstanbul Bilgi Üniversitesi içindeki bölüm ve araştırma merkezlerinin ortaklığıyla kampüsün yakınındaki kavşakta, karşılaştıkları kişilerden para isteyerek ailelerini geçindirmeye çalışan çocuklarla çalışma yapmaya karar verdik. Çocuklarla ve onların dolayısıyla aileleriyle iletişim kurduğumuzda Suriye'nin Halep şehri ve çevresinden geldiklerini ve kendi ifadeleriyle Türkmen ve Dom olduklarını öğrendik. Haziran-Eylül 2014 dönemini kapsayan çalışmamıza devamsız da olsalar yaklaşık 50 çocuk katıldı. Türkçe okuma-yazma eğitimi, drama, psikososyal destek gibi çalışmalarını içeren bir atölye programı yürüttük. Çocukların anadili Türkçeydi; ama ne Arapça ne de Türkçe okuma yazma biliyorlardı. Biz de çalışmanın temel amacını, çocukların Türkçe okuma yazma öğrenmesi ve psikososyal destek alarak güçlendirilmesi olarak belirledik. Eylül 2014'te Yabancılar Yönelik Eğitime ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi yürürlüğe girdiğinde okul çağındaki çocukları okula kaydettirmek için girişimde bulunmaya karar verdik.

İletişime geçtiğimiz anne ve babaların çoğu çocuklarını okula kaydetmek istiyor gibi görünseler de kayıt günü geldiğinde vazgeçtiklerini söylüyor, buluşmalara gelmiyor, ya da çekingen davranıyorlardı. Birkaç haftalık bir sürecin sonunda 11 yaşında olup normal koşullarda 5. sınıfa devam etmesi gereken bir çocuğu yakındaki bir okulun birinci sınıfına, –bir aylık bir süre içinde 3. sınıfa geçirildi– diğer bir çocuğu da okul öncesi eğitime kaydetmeyi başardık. Kayıt sürecindeki deneyimlerimiz bu süreçte Suriyeli öğrencilere yol arkadaşlığı yapmaya çalışan bizlere, mülteci çocukların eğitim hakkı yasal olarak tanındığı halde uygulamada çeşitli güçlükler olduğunu gösteriyordu. Ailelerin çocuklarını kaydetme konusundaki kararsızlıkları, sistemin işleyişine ilişkin belirsizlikler, dil engeli dolayısıyla yaşanan güçlükler, emniyet ve milli eğitim kurumlarındaki personelin tam bilgi sahibi olmayışı ve dolayısıyla farklı prosedürler uygulanması daha çocuklar okula adım atmadan aşmaları gereken çeşitli güçlüklerdi. Tüm bu güçlükleri aştıktan ve okula kaydılduktan sonraki süreçte ise çocukları, bu defa öğretmenleri, arkadaşları ve okul idarecileriyle birlikte başka güçlükler bekliyor olmalıydı.

Bu araştırmanın çıkış noktası Suriyeli öğrencilerin eğitim hakkına erişim sürecinde gözlemlediğimiz ve okula başladıktan sonra da çeşitlenerek devam ettiğini tahmin ettiğimiz bu belirsizlik ve güçlüklerdir. Esasen ailelerin çocuklarını okula kaydetme konusundaki çekingenliklerinden başlayarak Suri-

yeli çocukların Türkiye’de eğitime katılım sürecinin her aşaması araştırmaya değerdir; ancak biz bu süreçte devlet okullarına kaydolan Suriyeli çocukların okullardaki durumunu araştırmayı hedefledik. Türkiye’deki eğitim deneyimlerini hem kendi gözlerinden, hem de öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin gözlerinden görmek istedik. Görüşmelerin analizinde eski Birleşmiş Milletler Eğitim Özel Raportörü Katarina Tomasevski’nin geliştirdiği 4-A uygulama planı çerçevesinde eğitimin *mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir* olması yönündeki insan hakları yükümlülüklerini temel aldık (2001).

Suriye’deki iç savaş dolayısıyla yerinden edilerek komşu ülkelere kaçanlar arasında Türkiye’de kayıtlı olan Suriyeli mültecilerin sayısı 2015 sonu itibariyle 2,5 milyon üzerindedir (GİGM, 2016). Şubat 2016 itibariyle Valilik tarafından İstanbul’da, 400 bini kayıtlı olmak üzere 500 bin Suriyeli olduğu açıklanmıştır. 2016 yılı itibariyle Türkiye en yüksek sayıda Suriyeliyi sınırları içinde bulunduran ülke, İstanbul da Türkiye’de en fazla Suriyelinin bulunduğu ildir. Türkiye’de bulunan Suriyeli mülteci nüfusunun % 54’ünü (1,3 milyon) çocuklar oluşturmaktadır, (UNICEF, 2016). Şubat 2016 itibarıyla ülke genelinde yaklaşık 310.000 Suriyeli çocuğun okula kaydı bulunmaktadır, ancak 500.000’den fazla çocuğun eğitim sisteminin dışında kaldığı tahmin edilmektedir (UNICEF, 2016).

Türkiye Nisan 2014’te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girene dek Avrupa Konseyi ülkeleri dışından gelenleri mülteci kabul etmiyordu. Dolayısıyla çoğunlukla Afganistan, Irak, Suriye gibi ülkelerden gelen ve sığınma arayışında olan kişilerin mülteci olarak kabul edilmesi mümkün değildi. 6458 sayılı yasa bu coğrafi sınırlamaya ilişkin kısmi bir değişime yol açtı; artık Avrupa dışındaki ülkelere gelen ve sığınma arayışında olan kişilere “şartlı mülteci” statüsü tanınabiliyor. Şartlı mülteci, başka bir ülkeye yerleştirilinceye kadar ülkede kalmasına izin verilen mülteci olarak tanımlanıyor.

Suriye’den gelenlerin hukuki statüsü ve tabi olduğu yasal çerçeveyle YUKK madde 91 uyarınca Ekim 2014’te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında oluşturulmuştur. Yönetmeliğe göre Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları, Suriye’den gelen vatansızlar ve mülteciler “geçici koruma” altına alınır. Ayrıca geçici koruma altına alınan yabancıların eğitim faaliyetleri geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Milli Eğitim Bakanlığı’nın kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Yönetmeliğe göre 36-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebilirken, ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı

ğının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür. Ayrıca yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları da talebe bağlı olarak düzenlenebilir.

Geçici Koruma Yönetmeliği uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi düzenlenmiştir. 2014/21 sayılı genelge Suriyeli ve resmi kayıt olmuş çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim alabileceklerini ifade etmektedir. Ayrıca genelge, Suriyeli çocukların okula yerleştirilmeleri ve eğitim haklarına erişimlerinin takibi konusunda İl/İlçe Eğitim Komisyonları'na sorumluluk vermiştir. Dolayısıyla Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'de eğitime katılımına ilişkin yasal prosedür tanımlanarak güvence altına alınmıştır ancak yasalarla uygulama arasında mesafe bulunduğu görülmektedir.

### ARAŞTIRMA: YÖNTEM, KAPSAM VE ANALİZ

Bu çalışma Suriyeli sığınma arayışında olan öğrencilerin Türkiye'deki devlet okullarındaki eğitim sistemine katılımının Suriyeli öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin bakış açılarından incelendiği nitel bir çalışmadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada 2014 Aralık ayında Bağcılar, Kâğıthane ve Beyoğlu'nda ilk ve ortaokul düzeyinde üç ayrı okulda çalışan dört idareciyle ve 9 öğretmenle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler ve aynı ilçelerde sırasıyla 8, 6 ve 4 öğretmenin katıldığı üç ayrı odak grup gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplamda 14 ilkokul ve 13 ortaokul öğretmeni ve 4 idareci katılmıştır. İdareci ve öğretmen görüşme ve odak gruplarında kayıt döneminden başlayarak Suriyeli öğrencilerin okuldaki eğitim süreci, öğrencilerin mevcut durumu ve okula uyumu, diğer öğrencilerin ve velilerin yaklaşımları, yaşanan güçlükler, geliştirilen çözümler ve beklentiler üzerine odaklanılmıştır. İdareci ve öğretmen görüşmeleri ve odak gruplarının içerik analizi yapılırken katılımcıların onayına bağlı olarak ses kaydı ve deşifreler veya görüşmecinin notları kodlanarak bulgulara erişilmiştir.

Kâğıthane ve Beyoğlu ilçelerindeki devlet okullarına kayıtlı Suriyeli öğrencilerle ilkokul düzeyinde 4, ortaokul düzeyinde 3 ayrı odak grup yapılmış; araştırmaya 12 ilkokul, 13 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerde çocukların Türkiye'deki devlet okullarındaki eğitim deneyimleri incelenmiş; yaşadıkları güçlükler ve beklentileri araştırılmıştır. Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmeler Arapça-ingilizce ardıl çeviri yoluyla



yapılmış; odak grup görüşmeleri kayıt altına alınıp deşifre edilerek içerik analizleri yapılmıştır. Buna ek olarak İstanbul Bilgi Üniversitesi Medya Bölümü 4. sınıf öğrencileri tarafından 2015-2016 güz döneminde bitirme projesi olarak hazırlanan “Çocuklar Sayı Değildir” isimli belgesel çalışması çerçevesinde araştırmaya daha önce katılan çocuklarla yapılan yapılandırılmamış görüşmeler de kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Bu çalışmada devlet okullarındaki Suriyeli mülteci çocukların eğitime katılımı değerlendirilirken eski Birleşmiş Milletler Eğitim Özel Raportörü Katarina Tomasevski'nin geliştirmiş olduğu 4-A şeması temel alınmıştır. Buna göre temel insan hakları yükümlülükleri çerçevesinde eğitimin ve öğrenimin mevcut (*available*), erişilebilir (*accessible*), kabul edilebilir (*acceptable*) ve uyarlanabilir (*adaptable*) kılınması gereklidir (Tomasevski, 2001). Eğitimin “mevcut” olması ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması demektir. Daha ayrıntılı bir tanımlamayla sayı, çeşitlilik, öğretmenlerin eğitimi ve görevlendirilmesi bakımından yeterli bütçe ayrılması koşuluyla temel eğitimin okul çağına gelmiş tüm çocuklar tarafından kullanılabilir olması anlamına gelir. Eğitimin “erişilebilir” olması ise hükümetlerin yaşlarına göre tüm çocukların temel eğitime erişiminin önünde yer alan ücret talep etme, uzaklık ve zaman gibi engeller dahil olmak üzere tüm yasal, idari ve finansal engelleri ve ayrımcılığı ortadan kaldırması demektir. “Kabul edilebilirlik” ise verilen eğitimin en yüksek kalitede gerçekleştirilmesini ifade eder ve en geniş kapsamda yorumlanır. Okul kitaplarındaki sansür uygulamalarının kalkması, eğitimde ifade özgürlüğü, azınlık hakları, anadilde eğitim hakkı, bedensel cezalandırma yasağı kabul edilebilirlik kapsamındadır. Çocukların eğitimin nesnesi değil öznesi olarak eğitimde insan haklarını kullanabilmeleri ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri de kabul edilebilirlik kapsamında değerlendirilir. “Uyarlanabilirlik” ise Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkelelerinden biri olan çocuğun yüksek yararı ilkesi çerçevesinde okulların çocuklara uyum sağlamasına ilişkindir. Bu bağlamda çocuğun okula uyum sağlamasının beklenmesi yerine okulun çocuğa uyum sağlaması gereklidir. Özgürlüğünden mahrum bırakılan ya da çalışan çocukların durumunda olduğu gibi okulun ve eğitimin çocuğun bulunduğu yere ulaştırılması da bu bağlamda değerlendirilir. Başta uyarlanabilirlik olmak üzere tüm bu ölçütler sığınmacı ve mülteci çocuklar için de geçerli olmalıdır (Tomasevski, 2006).

Türkiye’de devlet okullarında eğitime devam eden Suriyeli öğrencilere odaklanarak yürüttüğümüz bu araştırma çerçevesinde elde edilen bulguları, takip eden bölümlerde “okula kayıt süreci”, “okulda Suriyeli öğrencilere dö-

nük yaklaşımlar”, “dil bariyeri” ve “sosyal destek mekanizmalarının işletilememesi” başlıkları altında derleyerek sunduk. Ancak örneğin temel bir sorun olan ve pek çok soruna kaynaklık eden dil bariyeri hem kayıt sürecinde, hem Suriyeli öğrencilere yönelik yaklaşımların şekillenmesinde hem de sosyal destek mekanizmalarının işletilememesinde olumsuz etki yapmaktadır. Aynı durum araştırmanın etrafında sunulduğu tüm başlıklar için de az çok geçerlidir. Dolayısıyla bundan sonraki bölümde yer alan başlıkların net çizgilerle birbirinden ayrılan ve araştırma alanının tamamını kapsayan kategoriler gibi değil; mevcut bulguların paylaşımını kolaylaştıran başlıklar biçiminde görülmesinde fayda vardır.

### OKULA KAYIT SÜRECİ

Okula kayıt olmak isteyen Suriyeli çocukların öncelikle AFAD ya da İlçe Emniyet Müdürlüğü’ne müracaat edip, kayıt olması ve “yabancı kimlik kartı” veya “geçici koruma kimlik kartı” alması gerekir. 6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği’ne göre, kayıt olacak kişinin pasaportu yoksa beyanına uygun olarak kişisel bilgileri alınır; parmak izi alındıktan ve fotoğrafı çekildikten sonra, kişinin verdiği bilgiler bir veritabanına kaydedilir. İkamet izni olanlar için yabancı kimlik kartı ve geçici koruma altındakiler içinse geçici koruma kimlik kartı verilmektedir. Ancak görüşme yaptığımız idareciler ve öğrenciler İstanbul’un farklı ilçelerindeki kurumların farklı prosedürler uyguladığını belirtmiştir. Örneğin araştırmayı yürüttüğümüz ilçelerden birinde kayıt için giden Suriyeli aileden ikametgâh belgesi, kira kontratı ya da elektrik faturası gibi sunulması mümkün olmayan belgeler talep edilmiştir. Ayrıca ilçede bulunan Suriyeli sayısı kalabalıklaştıkça ilgili kurumların bu sürecin altından kalkma becerisi zayıflamakta ve kayıt ve kimlik kartı edinme süreci yavaşlamaktadır. Sayılan güçlükler Suriyeli çocuklara sunulan eğitimin erişilebilirliği önünde yasal olmasa da idari engeller bulunduğuna işaret etmektedir.

Emniyet Genel Müdürlüğü’nde kayıt prosedürünü tamamlayan Suriyeli çocuklar, okulda İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün oluşturduğu İl ya da İlçe Komisyonu’na giderek denklik talep etmektedir. Komisyonlar çocukları devlet okullarına yönlendirebildiği gibi geçici eğitim merkezlerine de yönlendirebilmektedir. Bu süreçte velilerin ve çocukların tercihi çok belirleyici görünmemektedir.

Komisyon’daki sürecin ardından öğrenciler devlet okullarında Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi’ne kaydedilerek eğitim sistemine dahil olmaktadır. Görüştüğümüz bazı idareciler YÖBİS Sistemi’nin e-okul sistemi kadar kap-

samlı ve işler bir sistem olmayıp “idareten” oluşturulmuş bir sistem olduğundan şikâyetçi olduklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin kayıtlarının dil engeli nedeniyle çok “apar topar” yapıldığını belirten aynı idareci; sadece öğrencilerin isimlerinin girildiğini, adres veya telefon gibi iletişim için gereken bilgiler girilmediğini, dolayısıyla çocukların devamsızlık takiplerinin yapılmasının ya da herhangi bir durumda aileleriyle iletişime geçilmesinin de mümkün olmadığını belirtmiştir.

Araştırma çerçevesinde Suriyeli ailelerle görüşme olanağımız olamadıysa da özellikle idarecilerle yaptığımız görüşmeler, Suriyeli ailelerin ve çocukların okullara kaydolabileceklerine dair bilgiye erişimlerinin sınırlı ve “tesadüfen” olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşülen idarecilerden biri eğitim öğretim döneminin başlamasından önce ilçedeki ilgili komisyona başvuran Suriyeli ailelerin çocuklarının denklikleri araştırılarak yerleştirildiğini, ancak dönem içinde de okula kayıt olmak isteyen “bir o kadar” Suriyeli öğrenci ortaya çıktığını ve dönem ortasında bunları yerleştiremediklerini kaydediyordu. Ancak idarecilerin hiçbiri bulundukları mahalledeki Suriyelilere yönelik bir duyuru yapmış değildi ve Suriyeli ailelerin çocuklarını okula kaydettirebilecekleri bilgisini nereden aldıklarını bilmiyordu. Bu konuda bir öğretmenin paylaştığı örnekte Suriyelilerle aynı mahallede yaşayan bir Kürt vatandaş, bu meseleyi “kendine iş edinerek”, mahalledeki neredeyse tüm Suriyeli çocukların okula kayıt olmasını sağlamıştı. Araştırmayı yürüttüğümüzde 2014/21 sayılı Genelge’nin yürürlüğe girmesinin üzerinden 4 ay geçmişti ancak idareci ve öğretmenlerin yorumları Suriyeli mültecilere dönük resmi bir bilgilendirme yapılmadığını işaret etmekteydi.

Okula kayıt konusunda idareciler ve öğretmenler tarafından paylaşılan bir diğer bulgu da kimlik kaydı bulunmayan çocukların da “misafir öğrenci” gibi okula kabul edilebildiği bilgisidir. Ancak bu şekilde derslere katılan Suriyeli öğrenciler resmi olarak kayıt olmuş olmadıklarından dolayı dönemi tamamlasalar dahi geçerli bir belge almaları mümkün olmamaktadır. Görüştüğümüz öğretmenlerden biri, bu durumdaki öğrencilerinin eksiklik hissetmemesi için geçerli olmasa da kendi çabasıyla karne gibi bir belge hazırlayıp öğrencilere verdiğini anlatmıştır. Geçerli bir “geçici koruma kimlik kartı” alındığı takdirde resmi olarak okula devam edebileceği halde kayıt olmadan okula misafir olan öğrencilerin varlığı, bazı Suriyeli ailelerin resmi olarak kayıt olmaktan kaçındıklarını göstermektedir. Bu durumun gerekçelerinin araştırılması ve açığa çıkacak nedenlere ilişkin çözümler üretilmesi gereklidir. Böylece Suriyeli mülteci çocuklara ilişkin daha sağlıklı veriler toplanarak da-

ha sağlıklı politikalar üretilebilir ve çocukların eğitim haklarının gerçek anlamda hayata geçmesine olanak sağlanabilir. Kayıt olmaktan kaçınmanın yanı sıra ilçe emniyet müdürlüklerinde kayıt tarihinin ileri bir döneme verilmesinden ötürü de idareciler resmi olarak kayıt olana kadar öğrencileri okulda misafir etmeyi bir ara çözüm olarak görebilmektedir.

### OKULDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YAKLAŞIMLAR

Türkiye'nin iç savaş dolayısıyla Suriye'den Türkiye'ye gelenlere karşı yaklaşımı ve buna ilişkin geliştirdiği politikalar “uygun koşullar oluştuğunda bu kişilerin Suriye'ye geri döneceği” varsayımından hareket ederek oluşturulmuştur. Oysa Türkiye'deki Suriyelilerin her geçen gün Türkiye'de sürekli olarak kalma eğilimleri artmaktadır (Erdoğan, 2014).

2012 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı “Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmedik. Onları ülkemizde *misafir* olarak görüyoruz ve Suriye'deki durum düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekler diye bekliyoruz” şeklinde bir demeç vermiştir. (MEB, 2012). 2016 yılı Şubat ayında yine Milli Eğitim Bakanı tarafından yapılan bir açıklamada ise, “Türkiye'de *geçici* koruma altında bulunan Suriyelilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin koordinesinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda oluşturulduğu; 5-17 yaş arası okul çağında 750 bin Suriyelinin bulunduğu, bunlardan yaklaşık 325 bin öğrencinin eğitime dahil edildiği ve 2015-2016 yılı sonuna kadar yaklaşık 450 bin Suriyeli çocuğun okula erişiminin hedeflendiği” belirtilmektedir. Açıklamada “Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında Türkçe müfredat ile; geçici eğitim merkezlerinde ise Bakanlıkça özel olarak oluşturulmuş ders çizelgeleri üzerinden kendi dillerinde bir müfredat ile eğitim aldıkları; Arapça müfredata haftada ortalama 5 saat Türkçe eklenerek süreç içerisinde öğrencilerin Türkçe öğrenmesinin hedeflendiği” açıklanmıştır (MEB, 2016). 2012 yılından 2016 yılına dek, krizin ilk dönemlerinde kullanılan “misafir” tanımının bugün yerini “geçici koruma altına alınan” tanımına bırakmış olması dahil olmak üzere eğitim politikasında politikasızlıktan, içermeciliğe doğru bir değişim yaşandığı görülmektedir. Türkiye'nin Suriyelilere ilişkin politikalarının artık “geçicilik” yaklaşımıyla ertelenemeyeceği politika üretenler nezdinde kabul görmüş görünüyor; eğitim alanındaki bakış açısının değişimi de buna işaret ediyor. Genel kamuoyunda da savaştan kaçarak gelen Suriyelilere yönelik “geçicilik” algı ve beklentisinin aynı şekilde dönüşüp dönüşmediği araştırılmaya değerdir. Hacettepe Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi'nden Murat Erdoğan'ın 2014 yılında yürütmüş olduğu Türkiye'deki Suriyeliler: Toplum-

sal Kabul ve Uyum Araştırması'na göre Türk toplumunun yarısından fazlası Suriyelilerin ülkede kalacağına dair bir algıya sahiptir.

Her ne kadar hem devlet nezdinde hem de genel kamuoyunda Suriyelilerin önemli bir bölümünün kalıcı olduğuna dair kabul artıyor olsa da araştırmayı yürüttüğümüz dönemde, görüştüğümüz idareci ve öğretmenlerin yaklaşımında Suriyelilerin Türkiye'de geçici olarak bulunduğu bakış açısının etkileri görülebiliyordu. İdareci ve öğretmenler Suriyeli öğrencilerin devlet okullarındaki varlığını zor durumdaki Suriyeliler için yaratılmış geçici bir çözüm gibi görmekteydi. Bu bakımdan Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olması çoğunlukla olumsuz karşılanmıyordu; ancak özellikle öğretmenlerin bilgi ve donanımları yeterli olmadığı halde Suriyeli öğrencilerine ilişkin tüm güçlüklerde kendi başlarına çözüm üretmelerinin beklenmesinden şikâyetçi olduklarını gözlemledik. Suriyeli öğrenciler Türkçe biliyor olsalar dahi, okuma yazma bilmediklerinden alt sınıflara kaydedilmekteydi. Bu durum, öğretmenlerin ders işleyişini ve sınıf yönetimini çoğu zaman olumsuz etkiliyordu ve görüştüğümüz pek çok öğretmen çoğu zaman iletişim bile kuramadıkları bu öğrencilerle isteseler de ilgilenemediklerini belirtiyordu.

... Sonuçta ben de umursamayabilirim. Ama onun o şekilde oturmasını ben de kaldıramıyorum yani. Öylece oturuyor, hiçbir şey yapmadan. Bir şey yapmam için de sadece onunla ilgilenmem gerekiyor. Gerçekten ben sadece ona bir şeyler öğretmek istiyorum. Hatta sadece Türkçe ve okuma öğretmek istiyorum... (2. sınıf öğretmeni)

... İlk geldiği hafta görmemiz lazımdı. Bendeki kızın adı.... Çocuklara durumunu anlatacağım. Hani şey diyorum çocuklara. Tamam kötü bir şey hiç söylemiyorlardı ama onun hakkında bir şey sorduklarında ...'ın hakkında bir şey sorulduğu belli oluyor ama o ne denildiğini anlamıyor. Belki de o ilk geldikleri günleri hiçbiri (hiç) unutmayacak. Yani hiçbir şey bilmemek, hiçbir şey anlamıyorlar... Alsınlar 6 ay bir (Türkçe) öğretsinler, sonra versinler. Bu hem bize büyük bir haksızlık, hem benim diğer öğrencilerime haksızlık. Sonuçta ben de ayrıca daha büyük bir eforu ayırmak zorunda kalıyorum. (2. sınıf öğretmeni)

Bazı öğretmen ve idareciler ise Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olabilmesini Türkiye devletinin Suriyelilere sunduğu bir 'lütuf' olarak algılıyordu. Örneğin idarecilerle yapılan bir görüşmede Suriyeli çocuklar eğitime aktif olarak katılamasalar, sadece sınıfta otursalar bile sıcak ve güvenli bir ortamda bulunmalarının sokakta olmalarından daha iyi olduğu; onlara bu olanağın sağlanmasının bile büyük lütuf olduğu belirtilmiştir. Bu görüşe

paralel bir başka durum Suriyeli öğrencilerin karne notlarının verilmesiyle ilgilidir. Yeni oluşturulduğu için eksiklikleri olmasına rağmen YÖBİS sistemi üzerinden, 2014-2015 eğitim öğretim dönemi bitiminde öğrencilere karne verilmiştir. Ancak görüşme yaptığımız okullardan birinde Türkiyeli velilerin Suriyeli öğrencilerin yüksek not almasından hoşnut kalmayacağı endişesi taşıyan bir idareci, Suriyeli öğrencilerin tümüne temel derslerden düşük not verirken, eşitlik sağlamak için seçmeli derslerden yüksek not verdiğini belirtmiştir. İdareci, veliler arasında oluşabilecek olumsuz bir tepkiyi önlemek için oluşturduğu bu geçici çözümü uygun görürken, okulda Suriyeli öğrencilerle yaptığımız odak gruplarda, öğrencilerin hak ettikleri notları karnelerinde görememekten rahatsız olduklarını gözlemledik. Öğretmenlerin ve idarecilerin Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımını haktan ziyade bir iyilik olarak görmesi, okuldaki öğrencilerin, velilerin ve diğer eğitimcilerin Suriyeli öğrencilere dönük tutum ve davranışlarının oluşumunda etkilidir. Dolayısıyla bu algının Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımını hak temelli değerlendirecek biçimde dönüşümüne yönelik önlemler alınması gereklidir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrenciler arasında yaşanan ayrımcılığa dair az sayıda örnek verilmiştir. Örneğin görüşme yaptığımız bir öğretmen diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencilere dönük kalıpyargılarını ve buna dayalı etiketleyici davranışlarını önlemede yetersiz kaldığını şöyle aktarmıştır:

... “Suriyeli” diyorlar, yüzüne karşı diyor çocuklar. Suriyeli, sevmiyoruz Suriyelileri filan diyorlar. Direkt bağırarak söylemiyor çocuk ama, birebir konuşurken, sevmiyoruz Suriyelileri, (diyor). Yavrum, o da insan bak orda savaş var, filan falan (diyorum)... Çocuklar yaşadıklarını anlatıyorlar. İşte hani, sokaklarda yaşıyorlar, şöyle böyle, bilmem ne. Hani açıklamaya çalışıyorsun. Ama çocuğun yaşadığı var yani, senin dediğine ne kadar inanır. Bir de onlar burada daha çok Suriyeli görüyorlar, bizden daha fazla. Okula gelenler yine iyi olanlar, okula gelmeyen de çok fazla var sokaklarda. Evlerinin yakınlarında çok var. Bir de hani kıyafetlerini filan vermişler mesela bazıları. Küçük gelenleri. Sevmiyorlar. Benim eşyalarımı verdiler onlara. Çocuk o gözle görüyor, yani. (5. sınıf öğretmeni)

Çocuklarla yaptığımız odak gruplarda ise Suriyeli öğrencilerle Türkiyeli öğrenciler arasındaki ilişkilerde ayrımcı tutum ve davranışlara ilişkin örneklerle daha sık karşılaştık. Suriyeli birçok öğrenci sınıfta hiç arkadaşlarının olmadığını, “beden dersinde bile” onlarla kimsenin oynamadığını ve sınıftaki arkadaşlarının onları etiketlediğini söylemiştir.

... Şimdi ben, ancak ben topu getirdiğimde arkadaşlar benimle oynuyor... yani onlar birbirlerini sevdikleri kadar beni sevmiyorlar. Sanki ben sınıfta hiç yokmuşum gibi davranıyorlar hep. (Kız öğrenci, 12)

... arkadaşlarımın dilini bilmediğim için beni dövüyorlardı, dil bilmediğim için onları hocaya şikayet etmeyeceğimden eminlerdi. Yani bu şekilde benle alay geçiyorlardı bu da benim hoşuma gitmiyordu. Beni başka bir okula alsın diye anneme çok yalvardım. (Kız öğrenci, 12)

Bunun yanında aynı okulda arkadaşlarıyla iletişimde hiç sorun yaşamadığını söyleyen Suriyeli öğrenciler de bulunmaktaydı. Görüşme yaptığımız Suriyeli çocukların tamamı öğretmenlerinden ve kendileriyle kurduğu ilişki-den memnun olduğunu belirtmekteydi.

Suriye'de doğdum. Suriye'de büyüdüm. Büyüdüğümüzde de Türkiye'ye geldim. Türkiye'de çok değişiklikler gördüm. Çok farklı farklı bir şeyler gördüm. Ben kendimi çok değişik bir insan sandım. Yani yabancı gibi sandım bir insanı kendime. Ondan sonra okula yazıldığımda çok iyi oldum. Bir de şimdi okuma yazmayı fazla yani birazcık biliyorum. Ondan sonra okulda bir de Türkiyeli arkadaşlarım var. Çok güzel bir öğretmenim var, çok da iyi bir öğretmenim var. Arkadaşlarım da çok iyi benimle davranıyor. (Erkek öğrenci, 12)

Ayrımcılığa ilişkin öğretmenlerin yaptığı bir paylaşım da Türkiyeli çocukların velilerine ilişkindir. Veliler kendi çocuklarının Suriyeli çocukların yanında oturmasını istemezken öğretmenler Suriyeli çocukları sınıfta oturacak yer bulmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Çalışmayı yaptığımız ilk ve ortaokullarda genel yaklaşım her sınıfa en fazla 2 ya da 3 Suriyeli öğrencinin dağıtılması biçimindedir. Velilerin bu yaklaşımları nedeniyle de Suriyeli çocuklar ya diğer bir Suriyeli çocukla beraber ya da yalnız oturtulmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda farklı bir inisiyatif almaktan çekindikleri gözlemlenmiştir.

Beyoğlu ilçesindeki çocuklarla yaptığımız odak gruplarda ise sosyo-ekonomik, etnik ve kültürel açıdan benzer özelliklere sahip olmanın ve aynı dili konuşmanın beraber yaşama deneyimini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Mahalledeki komşuların ve okuldaki bazı öğretmen veya öğrencilerin Kürtçe veya Arapça dillerini akıcı olarak konuşabiliyor oluşu dolayısıyla Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine uyumunun daha fazla olduğunu gözlemledik. Bu okulda karşılaştığımız bir örnek çalışma, okula gelen Suriyeli öğrencilere sınıflarındaki diğer öğrencilerin okulu gezdirmesi ve bu yolla hoşgeldin

denilmesiydi. Araştırmadaki tüm okullarda gözlemlediğimiz genel bir bulgu da daha küçük yaşta olan ve dolayısıyla daha alt sınıflara yerleşen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki uyumun genel olarak daha yüksek oluşuydu. Görüşme yaptığımız öğretmenlerden biri bu uyumda sınıf öğretmenlerinin öğrencileri daha uzun süreyle daha yakından takip etmesinin etkisi olduğunu belirtiyordu.

### **DİL BARIYERİ: TÜM ZORLUKLARIN ORTAK BÖLENİ**

Türkiye’deki devlet okullarına kayıtlı Suriyeli çocukların karşılaştığı birincil sorun dil engeli olarak ortaya çıkmaktadır. Anadilleri Arapça ya da Kürtçe olan veya Türkçe olsa bile Türkçe okuma yazma bilmeyen Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında verilen dersleri anlamadan sınıfta bulunmaları; Türkçe anlayanların da okuma yazma bilmedikleri için çağ yaşlarının altındaki sınıflara kaydedilmeleri eğitim haklarının kendileri Türkçe okuma yazma becerisi edinene kadar geciktirilmesine yol açmaktadır. Devlet okullarına kaydolan Suriyeli çocuklar okula başladıkları andan itibaren dil engeliyle karşılaşmakta ve bununla bir biçimde başetmek durumunda kalmaktadır. Öğretmenin anlattıklarını anlayamamak, anadili her ne olursa olsun görüştüğümüz pek çok Suriyeli öğrencinin paylaştığı bir sorundu.

...yani burada bazen hocayı anlamıyorum, mesela bana “iki” desin anlamam. Mesela kitabı ele aldığımda okuyabilirdim ama burada okuyamam. Bazı şeyleri anlıyorum bazılarını anlamıyorum... (Kız öğrenci, 12)

Tabii ki Halep’teki okulumun en önemli özelliği dil, orada hocaların bana anlattıklarını anlıyorum. Burada farklı bir dil konuşuluyor, kitaplar konuşmalar farklı bir dilde... (Erkek öğrenci, 12)

Aynı sorun öğretmen görüşmelerinde de sıklıkla karşımıza çıktı.

... Okumayı öğrenemiyor. Onların alfabeleri de şey ya. Biz de en baştan şeyi alıyoruz. Okumayı öğretmeye çalışıyoruz. Bir türlü Türkçeyi öğrenemedi... Sadece şu an okumayı öğrenmeye çalışıyor. O da olmuyor tabii “e”, “a” ona saçma geliyor yani. “Ela” diyeceksin ona saçma gelecek. Bildiği bir kelime çıkmayacak hiçbir zaman... (1. sınıf öğretmeni)

Görüştüğümüz Suriyeli öğrencilerden birinin dil engelini aşması için ailesi tarafından Türkçe özel ders alması sağlanmıştı:



... Türkçe öğrenmekle (ilgili) bazı zorluklarla karşılaştım. Türkçe bilmediğim için ödevlerimi yapmıyordum çünkü anlamıyordum. Ve annem hem Arapça hem Türkçe bilen bir hoca çok aradı, en son bulduk ve bana öğretti, artık her dersi tamamını bana çeviriyordu ben de yeni kelimeleri ezberliyordum, böylece Türkçe öğrendim ve ders çalışmaya başladım. İkinci dönem her şey farklılaştı, yani daha iyi oldum... (Kız öğrenci, 12)

Erken yaşta okula başlayan Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi daha kolay öğrendikleri ve bu nedenle iletişim engelini daha kolay aştıkları, bu durumun da uyumu kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

...zaten çoğu Türkçe bilmedikleri için kendileriyle iletişim kurmam pek mümkün olmuyor. Sınıflarındaki Arap öğrenciler tercümanlık yapıyorlar. İlginçtir ki, çok çabuk öğreniyorlar. Yaşları münasebetiyle gelişime oldukça açıkları. Türkçeyi çok çabuk öğreniyorlar (Rehber öğretmen)

İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün Kasım 2015'te yayınladığı raporda da küçük yaşta okula başlayan çocukların okula ve yeni koşullara daha kolay uyum sağladığı vurgulanmaktadır (HRW, 2015). Çocukların okula başlama yaşı geciktikçe; dil engeli büyümekte ve büyük yaştaki Suriyeli çocuklar Türkçe okuma yazma bilmedikleri için küçüklerin sınıflarına kaydedilmek durumunda kalmaktadır. Bu durum hem Suriyeli çocuklar, hem sınıftaki diğer çocuklar, hem de öğretmenler açısından başedilmesi gereken çok çeşitli güçlükler yaratmaktadır.

Okullarda ihtiyaca göre Arapça veya Türkçe bilen idareci ya da öğretmenlerin bulunması dil engelinin yarattığı güçlüklerin aşılmasında kolaylaştırıcı olmakta ve çocukların dil öğrenmesini ve okul içindeki uyumu kolaylaştırmaktadır. Ancak bu dilleri bilen idareci veya öğretmenlerin çeşitli nedenlerle okuldan ayrılması tekrar aynı sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Önemli bir dil engeli bulunmasına rağmen, araştırma katılımcılarının bulunduğu okulların hiçbirinde Suriyeli çocuklara ek ders olarak Türkçe dil eğitimi verilmiyordu. Sadece bir tek okulda bir müdür yardımcısı okul içindeki öğretmenlerin ücret karşılığı Suriyeli öğrencilere ek ders vermesi için finansman arayışındaydı. Diğer yandan öğretmenler ve idareciler tarafından Halk Eğitim Merkezleri'ndeki 13 yaş asgari sınırının ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe okuma yazma kursu açılmasını engellediği belirtilmekteydi. 2014/21 sayılı Genelge'nin yayınlanmasını takip eden aylarda Halk Eğitim Merkezleri'nin 13 yaş asgari sınırıyla ilgili idari engel aşılmış; örneğin Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Halk Eğitim Merkezi ile işbirliği

yapılarak Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda Türkçe kursları açılmıştır. Buna ek olarak Halk Eğitim Merkezleri'nde Türkçe kurslarına, Türkiye vatandaşı olmayan 99 kayıt numaralı kişilerin de kayıt olması mümkün hale gelmiştir. Ancak bu defa da Halk Eğitim Merkezleri'nde Türkçe bilmeyen kişilere okuma yazma eğitimi vermeyi sağlayacak donanım, program ve materyal oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulların hiçbirinde Suriyeli öğrenciler veya velileriyle iletişim için tercüman görevlendirilmesi söz konusu olmamıştı. Okul idarecileri tercümanlık konusunda hangi kurumdan nasıl bir destek sağlayabilecekleri konusunda bilgi sahibi değildi. Öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerin aileleriyle iletişim kuramamaktan özellikle şikâyetçiydiler.

Yani şöyle sadece veliyle görüşürken sıkıntılar yaşıyoruz. Türkçe bilmedikleri için veliyle görüşemiyoruz. Veliyle hiçbir şekilde iletişim kuramıyorum ben. Kürtçe bilen veliler tercümanlık yapıyor” (3. sınıf öğretmeni)

Çocuklardan çok ailelerle iletişime geçemiyoruz biz. İletişime geçebilmek belki çocuklarla da daha iyi olacağız. ... Geliyor aileler aslında ama dil engeli var. En büyük problem o, benim yaşadığım problem aslında. Yani geliyorlar, her gün almaya geliyorlar; sabah getirmeye geliyorlar. Ama üstünü kirletiyor çocuk, telefon ediyorsunuz, anlamıyor yani baba... (2. sınıf öğretmeni)

Bence anne-babaya da öncelikle Türkçe öğretilmeleri gerekiyor. Yani hepsine aile olarak. Yani çocukları sadece okula gönderiyorsun, hiçbir şey olmuyor ki burada. Çocuk derdini anlatamıyor, kavga ediyor, düşünüyor, bir şey oluyor, anlatamıyor yani... (4. sınıf öğretmeni)

Diğer yandan öğretmen ve idareciler dil engelini aşmak için ürettikleri çeşitli çözümlerden veya bu tür çözümlere ilişkin duyumlarından da bahsetmişlerdir. Suriyeli öğrencilerle Türkiyeli öğretmen ya da öğrencilerin birbirlerine dil öğretilmeleri, üniversitelerin Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü ya da İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin gönüllü tercümanlık yapması bahsi geçen çözümler arasında örneklendirilebilir. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerden biri yaşadıkları mahallede Suriyeli mülteciler için açılmış olan bir Toplum Merkezi'nde annesinin Türkçe dersi aldığını ve bu durumun –annesi öğretmenle iletişim kurabildiği için– okuldaki durumunu çok değiştirdiğini paylaşmıştır.

## SURİYELİ ÖĞRENCİLER İÇİN DESTEK MEKANİZMALARI İŞLETİLEMİYOR

Dil engeli dolayısıyla Suriyeli çocukların okullardaki rehber öğretmenlerden de destek alamadıkları gözlemlenmiştir. Türkiye’de okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetine başvuru genel olarak öğrenci ya da öğretmenin talebiyle gerçekleşmektedir. Buna karşın Suriyeli öğrenciler söz konusu olduğunda “aynı dili konuşamamak” birincil engel olarak ortaya çıkmakta, bunun yanı sıra öğretmenlerin donanımlı ya da istekli olmayışı, yoğunluk dolayısıyla vakit ayıramayışı gibi faktörler de rol oynamaktadır. Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları savaş travması bizimle yaptıkları görüşmelerde de sıklıkla gündeme gelmiştir. Özellikle ihtiyaçları olduğu halde Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemi içindeki psikososyal destek mekanizmalarından yararlanamadığı gözlemlenmiştir.

Bendekiler problemlidir. Bir tane var yeni yeni uyum sağlamaya başladı. O sürekli kavga ediyordu birileriyle. Bir tane var, iletişim problemi var, aslında dil biliyor çocuk. Türkçe biliyor. Kürtçe biliyor. Arapça biliyor. Konuşabiliyor ama kendini ifade edemiyor çocuk. Bir de, savaşı yaşamış. Psikolojisi altüst olmuş. Sürekli silah... durup durup garip sesler çıkarıyor. Biraz da zihinsel olarak da geri kalıyor diğerlerinden. Uyum sağlayamıyor yani derse... Birden bağıyor çocuk, çığlık atıyor mesela... diğerleri yazı yazıyor. Bütün sınıf gidiyor öyle olunca... (2. sınıf öğretmeni)

Görüştüğümüz bir rehber öğretmen Suriyeli öğrencilere ilişkin psikolojik danışmanlık ihtiyacının hiçbir zaman kendisine yansımadığını belirtiyordu. Oysa aynı okulda çocuklarla yaptığımız tüm odak gruplarda çocuklar Suriye’de geride bıraktıklarını (aile büyükleri, evleri, okulları...) ve ailelerinin yaşadıkları yıkıcı savaş deneyimlerini paylaşma isteğindeydiler. Bu durumu rehber öğretmenle paylaştığımızda, kendisi sadece Suriyeli çocuklara yönelik özel bir psikososyal destek süreci uygularsa Suriyeli çocukların kendilerini sorunlu olarak algılamaya başlayacaklarını düşündüğünü belirtti. Böyle bir psikososyal desteğin okul dışından uzman bir kurum tarafından verilmesini daha uygun bulduğunu ifade etti. Ancak okul dışından bir destek de alınamadığından Suriyeli öğrenciler psikososyal destekten faydalanamamaktaydı.

Öğretmenlerin görüşmelerde altını çizdiği noktalardan biri de Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik destek ihtiyacıydı. Örneğin bir öğretmen kendi sınıfındaki Suriyeli öğrencinin yemek ve giysilerinin sınıftaki diğer öğrencilerin velileri tarafından dönüşümlü olarak sağlandığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin okuldan sonra “dilenmeye” gittiği-

ni söylemiştir; ancak kendisi bu konuda herhangi bir şey yapamamaktadır. Görüştüğümüz idarecilerden biri ise okulda sadece Suriyeli öğrencilere destek verildiğinde sosyo-ekonomik statüleri çok da yüksek olmadığından ötürü Türkiye’li velilerin tepki gösterdiğini, dolayısıyla ancak ihtiyaç sahibi tüm ailelere dağıtılacak büyüklükte yardım yapılabileceği zaman yardım dağıtma prensibini benimsediklerini belirtmiştir. Yaptığımız görüşmelerde hem idareciler hem de öğretmenler Suriyelilerin faydalanabileceği sosyo-ekonomik destek mekanizmaları konusunda bilgilerinin olmadığını belirtmiştir.

Destek mekanizmalarının işletilemediği sorunlardan biri de devamsızlık takibidir. Görüştüğümüz idarecilerden biri okula kayıtlı olan 30 Suriyeli öğrenciden sadece 13’ünün düzenli olarak okula devam ettiğini; ancak dil engeli nedeniyle ve iletişim bilgileri bulunmadığından devamsızlık takibi yapılmadığını belirtmiştir. Yaptığımız görüşmelerde bahsi geçen devamsızlık nedenleri arasında okula uyum sağlayamama, çocuk işçiliği, Batı ülkelerine göç gibi çeşitli gerekçeler yer almaktaydı ancak hem ailelerle iletişimdeki engeller, hem de Suriyeli öğrencilerin “geçici” olduğuna yönelik algı devamsızlık takibinin ciddiyetle ele alınmasını önliyordu.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

...belki bu okul beni doktor yapar ya da yapmaz bilemiyorum. Ama Halep’e dönersem öğrenip doktor olacağım, onun için çalışacağım” (erkek öğrenci, 13)

Araştırmamıza katılan Suriyeli öğrencilerden birinin bu görüşü, Suriye’de yaşanan iç savaş altıncı yılına girerken, Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitiminin “geçici” ve “belirsiz” olma halinin onların gelecek tasavvurlarına gölge düşürdüğüne işaret etmektedir. Ekim 2015’te Türkiye’de mülteci ve çocuk hakları alanında çalışan 30 sivil toplum kuruluşunun bir araya gelerek yapmış olduğu açıklamada da “Türkiye’de pek çok mülteci çocuğun nitelikli eğitim hakkına erişemediği için diğer ülkelere gayriresmi yolla göç etmek zorunda kaldığı ve yaşamını kaybettiği” vurgulanmıştır (Gündem Çocuk, 2015). İnsan Hakları İzleme Örgütü’nün Suriyeli mülteci çocukların eğitim hakkına ilişkin hazırladığı “Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum” başlıklı Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engellere dair raporu da Suriyeli çocukların içinde bulunduğu belirsizliği ve kayıp nesil olmalarının önlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (HRW, 2016). Görüşmelere katılan bir idarecinin de belirttiği gibi Suri-

yeli çocukların eğitim dışında geçirdikleri her yıl, çağ yaşı dışında kalma ve bir sonraki kademeye kayıt olamama olasılıklarını artırmaktadır ve okula devam edemeyen çocuklar kısa ve uzun vadede birçok riskle karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim sistemine dahil olmasına ilişkin politikalar geliştirilmesi, bunların yasal güvence altına alınması ve Suriyeli öğrenciler kadar eğitim sisteminin de Suriyeli öğrencilere uyumu için yapılacak düzenlemeler çok önemlidir.

Eğitim ve öğretimin tüm çocuklara açık olması bu konuya ilişkin bütçe ve insan kaynağı ayrılmasını gerektirir. Bugün resmi prosedürlere göre Türkiye’de mülteci öğrenciler devlet okullarına veya Suriyeliler tarafından kurulmuş olup Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimiyle yürütülen Geçici Eğitim Merkezleri’ne devam edebilmektedir. Buna ilişkin yasal güvencenin varlığına rağmen Suriyeli çocukların çoğunluğunun (% 60) temel eğitimin dışında kaldığı (UNICEF, 2016); önemli bir bölümünün kayıtdışı olarak yaşadığı ve yeni göç dalgalarının yolda olduğu düşünüldüğünde eğitimin herkes için “mevcudiyetinin” sağlanmasının güçlüğü daha iyi değerlendirilebilir. Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların okullaşması için öncelikle Suriyeli mülteci çocukların resmi kayıt olmasının kolaylaştırılması, eğitime katılım süreçlerine ilişkin sistematik ve kapsamlı olarak bilgilendirilmesi ve çocukların okula kayıtlarının takibi için kaynak ayrılması gereklidir. Eğitime katılıma ilişkin yasal prosedürlerin oluşturulmasıyla sınırlı kalınmaması; Türkiye’deki eğitim bütçesinin sayıca önemli bir grubu oluşturan Suriyeli çocukları da dikkate alarak; eğitim hizmetine ve materyallere erişimi, okullarda donanımlı öğretmen ve psikolojik danışmanların ve buna ek olarak tercümanların görevlendirilmesini sağlayacak biçimde planlanması yerinde olacaktır.

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişebilirliğinin sağlanması öncelikle var olan finansal ve idari engellerin ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir. Araştırma çerçevesinde karşılaştığımız idari ve finansal engeller arasında, kayıt sürecinde farklı kurum ve ilçelerde farklı prosedürler uygulanması, yeterli bilgilendirme olmaması ve ulaşım ücretleri sayılabilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin okullara misafir olarak kabul edilebiliyor oluşu da eğer kısa süre içinde resmi olarak sisteme kayıt edilmezlerse eğitime erişimlerine engel teşkil etmektedir. Suriyeli öğrencilerin kaydedildiği YÖBİS sisteminin devamsızlık takibi açısından diğer öğrencilerin kaydedildiği e-okul sisteminden daha niteliksiz oluşu da değerlendirilmesi gereken bir noktadır. Bütün yaş gruplarında okula kayıt, devamlılık ve öğrenimi tamamlama konusunda cinsiyete dayalı farklar da dikkate alınarak sistematik veriler toplanmalı ve yayınlanmalıdır.

Bu bağlamda hak temelli istatistiklerin oluşturulması araştırmanın ortaya koyduğu acil ve önemli bir ihtiyaçtır.

Araştırma Suriyeli öğrencilerin okul içinde özellikle akranları ve onların velilerinden kaynaklı önyargılı tutumlar ve ayrımcı davranışlarla başetmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin eğitime erişebilirliği önünde engel teşkil etmemesi için idareci ve öğretmenlerin bu konuda güçlendirilmesi, Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilerin bir arada yaşamasını ve uyumunu kolaylaştıracak farkındalık, donanım ve müfredatın sağlanması gereklidir. Suriyeli öğrencilerin faydalanabileceği sosyal yardımlar konusunda idareci ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi de Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimini olumlu etkileyebilir.

Herhangi bir şekilde Türkçe bilmeyen veya Türkçe bilse de Türkçe okuma yazma becerisi bulunmayan Suriyeli çocukların devlet okullarında Türkçe olarak verilen dersleri ve müfredatı hiç anlamadan sınıfta bulunmaları Tomasevski'nin daha önce belirtmiş olduğumuz eğitimin kalitesine ilişkin “kabul edilebilirlik” kistasına tümüyle aykırı görünmektedir. Çokdilliliğin eğitim sistemi içerisine uygun politikalarla dahil edilmesi ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerisini kolaylaştırmak için Türkçe destek eğitimi almasını sağlayacak sistemin oluşturulması acil ve önceliklidir.

Eğitim politikalarının planlanması ve uygulanmasında sürecin öznesi olarak Suriyeli öğrencilerin görüşlerine başvurulması da eğitimin niteliğini kabul edilebilirlik açısından artıracaktır. İdareci ve öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımına yardım temelliden ziyade hak temelli yaklaşımlarını sağlayacak ve okul içindeki önyargılı ve ayrımcı davranışları önleyerek Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracak farkındalık, donanım ve müfredatın sağlanması da eğitimin kabul edilebilirliği açısından önemlidir.

4-A şemasının uyarlanabilirlik ölçütü eğitim sistemine uyum sağlayamayan çocukların sistemden dışlanması biçimindeki alışılmış yaklaşımın tersine, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BM ÇHS) “çocuğun üstün yararı” ilkesini temel alarak, sistemin her bir çocuğun ihtiyaçlarına uyum sağlamak için kendini uyarlaması gerektiğinin altını çizer (Tomasevski, 2001). BM ÇHS'nin bir diğer temel ilkesi olan “ayırım gözetmeme” ise, Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz yaklaşım ve durumları fark etmek ve engellemek amacıyla okuldaki Suriyeli ve diğer öğrencilerin eğitimden faydalanması açısından bir karşılaştırma yapmayı gerektirir.

Araştırma çerçevesinde eriştiğimiz bulgular özellikle dil engeli dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin öğrenme olanaklarının eşitsiz olduğunu ortaya koy-

maktadır. Suriyeli öğrenciler; tüm diğer öğrenciler için kullanılan e-okul yerine YÖBİS'e kaydedilmekte, burada bilgilerin depolanması ve erişimi konusunda sıkıntılar yaşanmakta, YÖBİS'te Suriyeli öğrencilerin seçebileceği sınırlı sayıda seçmeli ders bulunmakta, hatta e-okul sistemine kayıtlı olmayan öğrencilerin ücretsiz kitap dağıtımından yasal olarak faydalanamadığı belirtilmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrenciler Türkçe okuma yazma bilmediklerinden alt sınıflara kaydedilmektedir; bu uygulama da eğitim sisteminin öğrencilere değil; öğrencilerin eğitim sistemine uyarlanmasına ilişkin bir örnek teşkil edebilir. Suriyeli öğrencilerin okul içinde kendi kültürlerine tanıdık gelebilecek hiçbir unsurla karşılaşmaması ve kendilerini kültürel olarak ifade etme olanağı bulamıyor oluşu da uyarlanabilirlik ölçütü açısından önemlidir. Türkiye eğitim sisteminin sığınma arayışındaki ve mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanabilirliğini sağlayacak politika ve uygulamaların merkezi ve yerel düzeyde geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

#### KAYNAKÇA

- Erdoğan, M., “Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması”, Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, 2014, <http://www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGO-RAPOR-TurkiyedekiSuriyeliler.pdf> (Erişim tarihi: 27 Şubat 2016).
- ĞİGM, “Suriyeli Sayısı Kamuoyuyla Paylaşıldı”, 2016, [http://www.goc.gov.tr/icerik/suriyeli-sayisi-kamuoyuyla-paylasildi\\_359\\_8847](http://www.goc.gov.tr/icerik/suriyeli-sayisi-kamuoyuyla-paylasildi_359_8847) (Erişim tarihi: 18 Şubat 2016).
- Gündem Çocuk, “Ortak Açıklama: Mülteci Çocuklara Sağlanacak Eğitim Olanakları Lütuf Değil Devletlerin Yükümlülüğüdür!”, 2015, <http://www.gundemcocuk.org/haberler/ortak-aciklama-multeci-cocuklara-saglanacak-egitim-olanaklari-lutuf-degil-devletlerin-yukumlulugudur/> (Erişim tarihi: 27 Şubat 2016).
- HRW, “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum”, Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller - Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek, 2015, [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey-1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey-1115tu_web.pdf) (Erişim tarihi: 20 Şubat 2016).
- MEB, “Batılı Ülkelerden 2 Saat Az Ders Veriyoruz”, <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/03102012.pdf> (Erişim tarihi: 27 Şubat 2016).
- Tomasevski, K., “Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable Right to Education Primers No. 3, 2001, [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primers%203.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primers%203.pdf) (Erişim tarihi: 24 Şubat 2014).
- , “Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme”, Wolf Legal Publishers, UNICEF, Nyemegen, 2006, [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Turkiyedeki%20Suriyeli%20Cocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Turkiyedeki%20Suriyeli%20Cocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf) (Erişim tarihi: 24 Şubat 2016).
- UNICEF, 2016, [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Turkiyedeki%20Suriyeli%20Cocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Turkiyedeki%20Suriyeli%20Cocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf) (Erişim tarihi: 24 Şubat 2016).





## Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Okul Meclisi Örneği

ATİKE ZEYNEP KILIÇ - GÖZDE DURMUŞ

### GİRİŞ

Bu yazının konusu, Türkiye’de eğitim hakkının yaşama geçmesinin önemli bir bileşeni olan okullarda çocuk katılımını, okul meclisleri uygulamasını değerlendirerek tartışmaktır. Bunun için ilk olarak katılım ve çocuk katılımı derken neden bahsettiğimizi açıklamaya çalışacağız. Ardından çok kısa olarak konuyla ilgili mevzuattan bahsederek 2004’ten beri süren okul meclisleri uygulamasının değerlendirmesine geçeceğiz. Yazının sonunda okullarda daha etkin bir çocuk katılımı sürecine sahip olabilmek için dünyadan ve Türkiye’den küçük, zihin açıcı, yol gösterici örnekler vermeye çalışacağız.

### Katılım Nedir?

Yaşamınızı etkileyen kararları kim veriyor? Peki siz, bu kararlarda ne kadar söz sahibisiniz? Örneğin; çocukluğunuzda giyeceğiniz kıyafete, devam edeceğiniz okula, okulda göreceğiniz derslere, mesleğinize, yaşadığınız mahalledeki çevre düzenlemesine ya da ülkenin “büyük” politikalarına ilişkin kararlar kim(ler) tarafından verildi/veriliyor? Sizi dolaylı ya da doğrudan etkileyen, yaşamınızı ve içinde yer aldığınız topluluğun yaşamını belirleyen kararlarda kendi düşüncenizle söz sahibi olabilme deneyimini “katılım” olarak tanımlayabiliriz. *Katılım, özel ya da kamusal her tür ilişkide karar verme yetki ve sorumluluğunun paylaşımını konu eder ve bu anlamıyla iktidar kavramıyla doğrudan ilişkilidir.* Dolayısıyla “özel olan politiktir!”<sup>1</sup> yargısının ısrarla

1 “Özel olan politiktir” ifadesi feminist politikada kamusal ve özel alan arasındaki ayrımın itirazını konu eder.

vurguladığı gibi, yurttaşların yasama sürecine katılımı ile çocuğun ev içindeki kuralların belirlenmesine katılımı arasındaki bağlantısallığı unutmamak gerekir. Bu, sadece çocuklar “geleceğin yurttaşı olacakları için deneyim kazansınlar” diye değil, aynı zamanda “bugün kendi yaşamlarına dair söz sahibi olma hakkına sahip yurttaşlar” oldukları için de önemli ve gereklidir. Çünkü katılım süreci –ki katılım gerçekten bir süreç işidir–, yurttaşların kendilerini ilgilendiren, farklı düzeylerdeki karar verme süreçlerine dahil olma pratiklerini artırmak ve bu konuda beceri ve tutum değişimini sağlamak ile birlikte hayata geçebilir. Tariflenen şekilde hayata geçen katılım; karşılıklı güven ve diyalog ortamının olduğu, kendine güvenen ve sorumluluk alan birey-yurttaşların yaşadığı; daha adaletli ve etkin kamu politikaları ile yönetilen bir toplumun oluşumuna katkı sağlar (Brodie, Cowling ve Nissen, 2009).

Karar alma sürecinin katılımcı olup olmadığını analiz etmek için şu soruyu sormak yeterli: Kim, kimler adına, kimlerle birlikte karar veriyor? Bu sorunun yanıtı, özel ya da kamusal her tür ilişkide karar verme yetki ve sorumluluğunun nasıl şekillendiğini gösterecektir. Örneğin dünyadaki pek çok ülke gibi Türkiye’nin de yönetim biçimi olan temsili demokrasiyi ele alalım. Temsili demokraside tüm yurttaşları ilgilendiren kararlar yurttaşların oy vererek seçtiği temsilciler tarafından oluşan mecliste alınmaktadır. Yukarıdaki soruyla düşünersek, temsilciler yurttaşlar adına karar vermektedir. Kararlara hükümet ve devlet bürokrasisi (kararları-yasaları meclise önermek ve uygulanmasına dair düzenlemeleri yapmak bakımından) ve bazen çeşitli toplumsal gruplar –örneğin iş insanları– dahil olmaktadır. Temsil sisteminin kapsayıcı –örneğin Türkiye’deki gibi temsiliyete baraj koymamış olan– bir yapıda olduğunu düşünssek bile, tek başına bu yöntem yukarıda tanımladığımız topluma ulaşmak için yeterli midir? Yoksa her hâlükârda bir temsiliyet sorunu (kim kimleri temsil ediyor? kimler dışarıda kalıyor?) içermekte midir?

Temsili demokrasinin temsiliyet sorunu aslında bir demokrasi sorunu olarak ortaya çıktıkça, bireylerin ve grupların farklı örgütlenmeler içinde kendi görüşlerini karar alma süreçlerine taşıyabilecekleri alanların ve araçların yaratılması bir zorunluluk olarak kendini gösterir. *Katılımcı demokrasi*, temsili demokrasiden farklı olarak yurttaşın, bireysel ya da örgütlü olarak kendi hayatını etkileyecek kararlara “doğrudan” katılmasının olanağını sunar (Barber, 1984; Dahl, 1989; Pateman, 1970).

Örgütlenme modellerinin çeşitlenmesi bunun yollarından biri olarak ortaya çıkar. Dernek, parti, federasyon gibi klasik ve kurumsal yapılar yanında inisiyatifler, oluşumlar, ağlar gibi esnek örgütlenme biçimlerinin yaygın-

laşması, en küçük yerel birimden en geniş küresel birliğe kadar ihtiyaca göre farklılaşan ama ilişki içinde olan örgütlenmelerin mümkün olabilmesini sağlar. Bu örgütlenme çeşitliliği, temsili demokrasinin temelini oluşturan “oy verme” ya da “seçimlerde aday olma” dışında da katılım araçlarının gelişmesini destekler. Böylece, tüm bireylerin kendi yaşamlarını şekillendiren tartışmalara ve kararlara katılımı kolaylaştıkça yurttaşlık da durağan, seçimden seçime ya da sadece devletle birebir ilişkide “idrak edilen” bir pozisyon olmaktan çıkıp daha etkin ve hareketli bir *aktif yurttaşlığa* dönüşmüş olur.

### Katılım Algısı İçinde Çocuklar Nerede Duruyor?

Yetişkinler tarafından kurulan bir yapının içine doğan, yetişkinlerin verdikleri kararla yetiştirilen, bu kararlara uymadıklarında kolayca cezalandırılabilen ve bu kararlardan da en uzun süreyle etkilenecek olan çocuklardan bahsediyoruz. Çocuklar; kendilerini *geleceğimiz* olarak adlandıran, fakat çoğu kez *bugün* aynı yaşamı (savaşı, yoksulluğu, doğal tahribatı vb.) paylaştığını unutan; kendileri hakkında karar vermenin birçok durumda onlara rağmen ama onların iyiliği için olduğunu *şiddetle* savunan yetişkinlerle yaşıyor. Yani, nüfusun yaklaşık üçte birini oluşturan çocuklar diğer üçte ikisinin sürekli kontrolü ve bağımlılığı altında yaşıyor! Demokratik bir toplumda, herhangi bir toplumsal grubun bu tür bir bağımlılık altında olması kabul edilebilir mi? Çocuklar açısından ise hem Türkiye’de hem dünyada bu yaygın bir kabuldür ve sorgulanmaz bile! Bu kabullün değişimi ve dönüşümü için en önemli müdahale ise çocukları bugünün yurttaşları olarak görüp katılımlarını mümkün kılmaktır (Franklin, 1993). O halde *çocuk katılımı çocuklar açısından hem bir ihtiyaç hem de bir hak*tır.

Günümüz dünyasında çocukların haklarını tanımlayan, güvenceye alan ve hakların yaşama geçmesinde sorumluları belirleyen temel belge Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’dir (ÇHS). En fazla ülkenin imzalamış olduğu sözleşme olma özelliğini taşıyan ÇHS, katılımı şöyle tanımlar: “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gerekli ağırlığı vererek tanırlar.” (ÇHS, 12. madde)

12. maddede ifadesini bulan katılım hakkı ayrıca ebeveyn rehberliği (5. madde), ifade özgürlüğü (13. madde), din ve vicdan özgürlüğü (14. madde), dernek kurma ve örgütlenme (15. madde), özel yaşama saygı (16. madde) ve bilgiye erişim (17. madde) hakları ile doğrudan ilişkilidir. Yani kapsamlı bir haklar bütünlüğü içinde anlaşılması gereken katılım hakkı aynı za-

manda ÇHS'nin dört temel ilkesinden biridir.<sup>2</sup> Temel ilke olmak demek ÇHS'de yer alan tüm hakların yaşama geçirilmesi sürecinde çocuğun katılımının yani kendi yaşamı hakkında söz sahibi olmasının mutlaka göz önünde bulundurulması demektir.<sup>3</sup>

Başka bir ifadeyle çocuk katılımının gerçekleşmediği noktada, çocuk haklarının gerçekleşmesinden bahsetmek mümkün değildir. Yetişkinler için çocuk hakları çoğu zaman sadece çocuğun korunması demektir. Halbuki çocukların gerçekten korunması, yani fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak sağlıklı gelişebilmeleri; kendilerine ilişkin konularda ihtiyaçlarını ve taleplerini ifade edebildikleri ve kendi yaşamları hakkında belirleyici olabildikleri süreçte mümkün ve sürekli olabilir (Kılıç, 2015).

*Katılım aynı zamanda bir yaklaşım, deneyim ve öğrenme sürecidir. Sadece çocuklar için değil yetişkinler için de!* Yetişkinleri çocuğun katılım hakkını sağlamaktan alıkoyan şeylerin başında çocukların *doğru* karar alamayacaklarına dair ön kabulleri gelir. Bu yüzden yukarıda ifade edildiği gibi, çocuklara rağmen, onların iyiliği için onlar adına kararlar almayı tercih ederler. Oysa ÇHS Genel Yorum 12'de<sup>4</sup> de ifade edildiği gibi, yaş ve olgunluk dereceleri değişse de, her alanda (evde, okulda, mahallede vb.) çocukların yetişkinlerle *birlikte* karar alabilecekleri bir yapının kurulması mümkündür. Yeter ki yetişkinler bunu bir yaklaşım olarak benimsesin ve kendileri için de bir öğrenme süreci olarak kabul edip süreci kolaylaştıracak araçları oluşturabilsin!

Çocuk katılım sürecinin etkin biçimde işleyebilmesi için hem yöntemsel hem ilkesel düzeyde dikkate alınması gerekenler bulunmaktadır. Yöntemsel olarak, katılım sürecini birbirini besleyen üç aşamaya ayırabiliriz:

- Çocukların ilgili konu hakkında görüş geliştirebilmek için hazırlanması ve bunu destekleyen bilgilendirme aşaması;
- Çocukların, kendilerine uygun bir ortam ve yöntemle görüşlerini ifade etmelerine alan açılması;
- Görüşlerin “karar vericiler” tarafından dikkate alındığının görünürlü olması yani geribildirim.

2 ÇHS'nin diğer temel ilkeleri şunlardır: Çocuğun yaşama ve gelişmesini koruma ve destekleme, ayrımcılık gözetmeme ve çocuğun öncelikli yararını gözetme. Türkiye Cumhuriyeti Devleti ÇHS'yi 1990 yılında imzalamış, 1995 yılında TBMM onayı verilmiştir.

3 ÇHS'nin katılım hakkına dair daha fazla bilgi, katılım hakkının detaylı olarak tartışıldığı Genel Yorum 12'den elde edilebilir. Çocuk Hakları Komitesi'nin katılım hakkına dair bir Genel Yorum düzenlemiş olması bu hakka verilen önemi de göstermektedir.

4 Genel yorumlara <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/BMCHK-Genel-Yorum-12-Katilim-Hakki.pdf> (son ulaşma 28 Şubat 2016) adresinden ulaşabilirsiniz.

Bu üç aşamada akılda tutulması gereken ise çocuklarla katılımcı çalışmalar yürüten kişi ve kurumların deneyimleriyle oluşmuş ve Genel Yorum 12’de belirtilen rehber ilkelerdir: Saydam ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, eğitim ile desteklenmiş, güvenli ve risklere duyarlı, hesap verebilir ve eğlenceli bir süreç ile etkin bir çocuk katılımı mümkün olabilir (Kılıç, 2015).

Bu kısmı kapatırken şunu tekrar hatırlamakta yarar var: Çocuk ya da yetişkin, tüm yurttaşlar açısından *katılımcı* ya da *demokratik* olma halinin gerektirdiği donanıma hem mevzuat, hem yapılar hem de kişiler olarak sahip değiliz. Öncelikle mevcut durumun iyileşmesi için tüm tarafların bu iyileşmenin getireceği faydaya inanması, ezber bozmaya ve değişime açık, motive ve ısrarcı olması gerekiyor. Çünkü katılım uzun bir öğrenme ve güçlenme sürecidir. Karşı tarafa görüş vermek, karşı taraftan eleştirel görüş almak, farklı görüşleri en fazla kapsayan kararı alabilmek, geribildirim verebilmek, eleştirel düşünme, etkin dinleme, çatışma çözme, uzlaşma gibi birtakım demokratik beceri ve tutumları gerektirir. Eğer bu demokratik kültür yerleşik değilse kurulan her yapı *göstermelik* olarak kalacak ve yurttaşlar kararları değil kararları veren temsilcileri seçmekle yetinecektir. Dolayısıyla herhangi bir katılımcı yapı kurulmaya çalışılırken, dahil olacak kişilerin yaklaşım ve donanımlarının yapının kendisinden daha önemli olduğu unutulmamalıdır.

### Okullarda Çocuk Katılımı Ne Durumda?

Okul, çocukların yaşamında iki nedenle büyük önem taşıyor. Birincisi çocuğu yetişkinlik yaşamına hazırlayan en önemli araçlardan biri olan eğitimin mekânının okul oluşu. İkincisi ise okul çocukların günlerinin ve yaşamlarının önemli bir kısmının geçtiği, dolayısıyla sadece eğitim almadıkları aynı zamanda sosyalleştikleri bir mekân, kapsamlı bir öğrenme alanı. Bu yüzden çocukların eğitimlerinin ve okullarının planlanmasına, düzenlenmesine, yönetimine katılımı kelimenin anlamıyla *yaşamsal* bir önem taşıyor. Aksi, bugünlerini geçirdikleri ve geleceklerini belirleyen bir alana dair karar alma haklarının ihlal edilmesi demek!

Nitekim ÇHS’nin katılım hakkını tanımlayan Genel Yorum 12 kadar, eğitimin amaçlarını içeren Genel Yorum 1 de çocuklar başta olmak üzere tüm paydaşların eğitimin tüm süreçlerine ülke düzeyinde katılmaları gerektiğinin altını çiziyor. Okul düzeyinde ise, her iki Genel Yorumda da çocuğun okul yaşamına, okul politikalarının oluşturulmasına öğrenci konseyleri/meclisleri başta olmak üzere her tür kurul ve komisyonda yer alarak katılmaları gerek-

tiği üzerinde durulur. Daha da önemlisi katılımın teknik bir detay olarak görülmesi değil, öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi vurgulanır (ÇHS, GENEL YORUM (No. 1), 2001; (No. 12), 2009). Böylelikle katılımcı bir okul, demokratik bir kültürün hâkim olduğu ve buna bağlı olarak akran zorbalığının önlenildiği, disiplinin iyileştiği, öğrenmenin güçlendiği ve çocukların aidiyet duygusunun arttığı güçlü bir okul haline gelir (Backman ve Trafford, 2006; Osler ve Starkey, 2005; ÇOÇA, 2013). Katılımcı bir okula sahip olmak için ise “paydaşlar arasındaki ilişkileri daha eşitlikçi kılacak ve katılım mekanizmalarını açacak demokratik yapı ve süreçler; çocukların demokratik deneyimler kazanmasını sağlayacak bir müfredat” gereklidir (Apple ve Beane, 2011). Bu bilgiler ışığında Türkiye’deki okulların katılımcı olma potansiyellerini ve çabalarını değerlendirmeye çalışalım.

Türkiye’de katılımcı ya da demokratik okul kültürünün yerleştiği bir okul yapısına ulaşmak için yapılan çalışmaların Avrupa Birliği’ne giriş süreciyle paralellik taşıdığını ifade ederek başlayalım. 2001 yılında Avrupa Konseyi’nin desteklediği Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi ile başlayan çalışmalar, 2004’te Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (MECLİS) ve son olarak 2010’da Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi’yle (DVİHE) bugüne ulaştı. Her üç proje de kapsamlı mevzuat ve yapı değişikliklerinin yanı sıra, eğitim programı/materyali geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirilmesi aracılığı ile okullarda katılımın artması ve demokratik okul kültürünün yaygınlaştırılmasını hedefliyorlardı. Aşağıda MECLİS ve DVİHE projelerine dair kısa bir değerlendirme bulacaksınız. Ancak bundan önce bu hedefleri mümkün kılan temel mevzuata ve okullardaki karar alma yapısına hızlıca göz atmakta yarar var.

## YASALAR VE STRATEJİ BELGELERİ

Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimin genel amaçlarından birini şöyle ifade eder: “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (2. madde, 1. fıkra).

Görüldüğü gibi, tüm eğitim sisteminin dayandığı Temel Kanun, yukarıda bahsettiğimiz, bireyin kendi yaşamına dair her düzeydeki kararlara katı-

lımını önemseyen *katılımcı yurttaşlık* anlayışından çok bireyi devlete karşı sorumlu kılan *devletçi bir yurttaşlık* anlayışına sahiptir. Bu anlayış tüm yapılar ve uygulamalarda kendini göstermekle birlikte, 2000’lerle birlikte hem demokrasi kültürünün hem de çocuk hakları yaklaşımının güçlenmesi çocukların okullarda katılımlarının artırılmasına yönelik mevzuat düzenlemelerini de getirmiştir. Bunlardan en önemlisi, Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’dır.<sup>5</sup> Belge, her ne kadar sınırlı bir çocuk ve çocuk katılımı algısına sahip olsa da “çocuk görüşünün alınması hakkı”nı dayandığı temeller arasında sayar. Buna bağlı olarak dört stratejik amaçtan biri “Çocuk haklarına ilişkin karar süreçlerine bütün çocukların katılımını sağlamak” olarak tanımlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak “çocukların hizmet aldığı tüm kurumlarda, kendilerini ilgilendiren her konuda karar alma sürecine katılımlarını sağlayacak mekanizmalar oluşturulacağını” ifade eder. Ayrıca bir diğer stratejik amaç olan “Çocuk hakları kültürü çerçevesinde eğitim politika ve programları geliştirmek” bağlamında da, okullarda “çocukların görüşlerine saygı ilkesini esas almak üzere idari düzenlemeler” yapılacağını söyler.

Strateji Belgesi amaçları ve faaliyetleriyle, MEB ve diğer ilgili kamu kurumlarının gündemine çocuk katılımını taşımak açısından önemli bir araç olmakla birlikte, var olan uygulamalar bu beklentinin çok da gerçekçi olmadığını göstermektedir. Nitekim bu belge ile uyumlu olması beklenen MEB Stratejik Planları’na baktığımızda durum açıkça ortaya çıkmaktadır. MEB’in 2010-2014 Stratejik Planı’nda çocuk katılımıyla ilgili olan tek hedef “ilköğretim öğretim programlarında; öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması[na] (...) yönelik, etkinlikleri ve uygulamaları plan dönemi boyunca artırmak”tır. Hedefin göstergesi olarak sunulan “okul meclisi seçiminde oy kullanan öğrencilerin oranı” en azından meclis seçimlerinin yapılmasının önemsendiğini göstermektedir. Bakanlığın 2015-2019 Stratejik Planı’nda ise, maalesef, katılımla ya da demokrasi kültürünün yaygınlaşmasıyla ilgili hiçbir hedef bulunmamaktadır.<sup>6</sup> Bu durum MEB’in 4 yıllık öncelikleri

5 Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, ASPB öncülüğünde ilgili bakanlıkların katılımıyla hazırlanmış; çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ve Çocuk Hakları Komiteleri aracılığıyla çocukların görüşleri de alınarak 12 Aralık 2013 tarihinde kabul edilmiştir. Belge 2013-2017 yıllarını kapsamaktadır ancak 2016 yılı başı itibarıyla Belge’nin yaşama geçtiğini hatta söz konusu edildiğini söylemek maalesef mümkün değildir. Belge için bkz. [http://www.kdkcocuk.gov.tr/contents/files/YasalDuzenlemeler/Ulusal\\_cocuk\\_Haklari\\_Strateji\\_Belgesi\\_ve\\_Eylem\\_Plani.pdf](http://www.kdkcocuk.gov.tr/contents/files/YasalDuzenlemeler/Ulusal_cocuk_Haklari_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani.pdf) (son ulaşma: 28 Şubat 2016).

6 2010-2014 Stratejik Planı için: [sgb.meb.gov.tr/Str\\_yon\\_planlama\\_V2/MEBStratejikPlan.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf) 2015-2019 Stratejik Planı için: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.0.9.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.0.9.2015sp17.15imzasz.pdf) (son ulaşma: 28 Şubat 2016).

arasında çocuk katılımının yer almadığını ya da okullarda çocuk katılımının gerçekleşmesi hedefine ulaşıldığını düşündüğünü göstermektedir ki, çocuklar açısından her ikisi de birbirinden olumsuzdur.

### OKULLARDAKİ KURULLAR, KOMİSYONLAR

Eğitim sistemindeki önemli bir değişiklik okullarda yönetim sürecine öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımını öngören kurul ve komisyonların artmasıdır. Okul meclisinin de içinde yer aldığı bu kurul ve komisyonlar öğretim programlarından sosyal etkinliklere, öğrenci davranışlarından okulun şartlarının iyileştirilmesine kadar geniş bir yelpazede sorumluluk ve yetki alanına sahiptir (DOD durum analizi, s. 55-58). Çeşitli yönetmeliklerde tanımlandığı üzere çocukların, yaş dönemlerine göre artan biçimde kurulların bazılarında üye –örneğin Okul Gelişim Yönetim Ekibi– bazılarında ise gözlemci –örneğin öğretmenler kurulu– olarak katılması da beklenir. Nitekim 2011 tarihli *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi* başlıklı belgede, öğretmenler ve öğrencilerin katılımının kurullar düzeyinde sağlandığı ifade edilmektedir (MEB SGB, 2011). Fakat ne yazık ki kurullar aracılığıyla tanınan yetki ve sorumluluklar, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı dolayısıyla sadece çocuklar için değil yetişkin üyeler için de çoğunlukla kâğıt üzerinde kalmaktadır. Kurulların çokluğu, planların merkezi olarak gelmesi, öğretmenlerin motivasyonsuzluğu gibi nedenler kurulların etkinliğini azaltmakta ya da öğretmenlerin özverisine bırakmaktadır. Yine de çocukların katılımı açısından baktığımızda durumun daha vahim olduğunu tespit etmek zor değildir. Çocuklar, katılımlarının öngörüldüğü yapılarda genellikle yer alamamakta; yer alsalar da bilgilendirmenin ya da temsil sisteminin eksiklikleri nedeniyle bazen de görüşleri yetişkinler tarafından ciddiye alınmadığı için katılımları göstermelik olarak kalmaktadır (Kamburoğlu, 2009; Şahin, 2006; Tunç ve ark., 2012).

### DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE OKUL MECLİSLERİ PROJESİ<sup>7</sup>

Demokrasi bir yaklaşım, katılım da bir tutum ve davranış biçimidir. Bu nedenle sadece bilgi düzeyinde öğrenilmesi yetmez, deneyimlenmesi gerekir ki gelişsin ve içselleştirilsin. Okul meclisleri projesi tam da bu deneyimleme olanğını yarattığı için önem taşır. Ancak elbette bu deneyimin çocuk katılımına ve aktif yurttaşlığın gelişimine ne denli katkı sağladığı daha önemlidir.

7 2003-2004 öğretim yılında ülke genelinde 81 ilde toplam 300 okulda pilot uygulaması yapılan proje, 2004-2005 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulamaya geçirilmiştir. Proje MEB ve TBMM ortaklığında yürütülmektedir.



Buna dair ilk veriyi Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi’nde<sup>8</sup> bulmak mümkün. Yönergenin 5. maddesi meclislerin kurulma amacını açıklar: “Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.”

Öyleyse meclislerin varoluş amacı, çocukların kendi yaşamlarıyla ilgili kararlara katılımını sağlamaktan çok, sorumluluk sahibi bir yurttaşın *yetiştirilmesine* odaklanmıştır. Yönergenin ilerleyen maddeleri de bu yargıyı doğrulamaktadır. Çünkü Yönerge, meclis seçimlerinin nasıl yapılacağını düzenleyen ama meclisin okul içinde nasıl etkin bir katılım aracı olacağı üzerinde hiç durmayan bir içeriğe sahiptir. Düzenlenen seçim sisteminin de Türkiye’deki genel seçim sisteminin bir replikası<sup>9</sup> olduğu dikkate alındığında, projenin amacının çocukların katılımdan çok seçim deneyimini yaşaması ve öğrenmesi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Elbette Yönerge’nin bu sınırlı yaklaşımını uygulamayı belirlemesi zorunlu değil. Fakat okul meclisleri konusunda yapılan çok sayıda araştırma, okul yönetimleri katılımcılığı önemsemediği için, sorumlu öğretmenler ihtiyaç duydukları bilgi ve araçlara sahip olmadığı için, öğrencilerde de gerekli bilgi ve değişim yaratabileceklerine dair motivasyon olmadığı için okul meclisleri çalışmasının bazen hareketli bazen sorunlu ve sıkıcı bir seçim etkinliğinden ibaret olduğunu gösteriyor (Bilge ve Akbaba, 2014; Tunç ve ark., 2012, Genç ve ark., 2011, Güven ve ark., 2013, ÇOÇA, 2013, Gömleksiz ve Cüro, 2011; Kamburoğlu, 2009). Bu durumun nedenleri bizlere bu sorunu aşmanın da yollarını göstereceği için, yine araştırmalar tarafından ortaya konan bazı noktaların üzerinde durmak yararlı olabilir.

En baştan başlamak gerekirse, genel olarak çocukların ne projeye ne seçim süreci ve meclis çalışmalarına ne de katılımın ne olduğuna dair bilgilendirilmediğini söylemek gerekir. İlk olarak Yönerge’nin dili ve yapısı çocuklara uygun değildir. Yani bilgilenecek isteseler de onlar için anlaşılır bir bilgi kaynağı değil

8 [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html) adresinden yönergeye ulaşabilirsiniz.

9 O kadar ki, aynı genel seçimlerde ceza almış yurttaşların aday olamaması gibi, okul meclislerine de “disiplin cezası alan veya cezası okul disiplin kurulu kararı ile silinmemiş öğrenciler aday” (md. 23) olamamaktadır!

Yönerge ve başka bir yol gösterici de yok! Çocuklar kendi yaşamlarıyla ilişkisini kuramadıkları, ne işe yaradığını kestiremedikleri bir sürece giriyorlar. Dolayısıyla katılımın ilk aşaması olan bilgilendirme yerine getirilmemiş oluyor.

Bilgilendirme eksikliğinin bir diğer uzantısı bütün olan bitenin sınıf içinde pek bir karşılığının olmaması. Meclisi oluşturacak sınıf temsilcileri çoğu zaman öğretmenler tarafından görevlendiriliyor. Sınıfta seçim yapılsa bile çocuklar sadece sevdikleri / sevmedikleri arkadaşları arasında tercihle oy kullanmış oluyorlar. Aynı biçimde temsilciler de ne tür bir sorumluluk aldıklarını bilmeden bir işin içine giriyorlar. Dolayısıyla sınıf temsilciliği tüm çocuklara ulaşmanın ve onları sürece katmanın bir yolu olabileceksen bir angarya ya da bir payeye dönüşebiliyor.

Bu eksikliklere rağmen çoğu örnek, seçim hazırlıklarının ve seçim sürecinin öğrencilerde heyecanı ve motivasyonu çok artırdığını gösteriyor. Öğretmenlerin öncülüğünde –büyük sınıflarda giderek öğrencilerin kendi inisiyatiflerinde– bir propaganda ve sandık süreci tam da yönergedeki detaylarıyla işleyebiliyor. Ama bu da başka bir olumsuz durum doğuruyor, zira seçim bittikten sonra her şey bitiyor! Çünkü meclisin çalışması için planlamada ayrılmış bir zaman yok! İlkokuldan liseye tüm düzeyler için durum böyle. Zaman yaratılabilir olsa bile süreçte bilgilendirme eksikliğinin etkisi kendini gösteriyor; öğrencilerden buna yönelik bir talep gelmiyor. Okul yönetimi de meclise herhangi bir yetki ve sorumluluk vermediği, örneğin öğrencilerin temsil edilmesi gereken kurullara etkin bir öğrenci görüşü taşınmasını istemediği için öğretmenler aracılığıyla da bir talep gelmiyor.

Ortada bir meclis olmayınca, sınıf temsilciliği de işlemeyince meclis başkanı olarak seçilen öğrenci çoğu durumda tek başına, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmak ya da bunu okul yönetimine iletmek işiyle başbaşa kalıyor. Dolayısıyla, meclisler en iyi haliyle, bir kişinin okul yönetimiyle öğrenciler arasında arabuluculuk yaptığı bir yapı olarak ortaya çıkıyor; katılımcı olmayan, tersine tek kişinin bünyesinde tüm okulun temsil edildiği ve temsil ilişkisinin de en esnek bağlarla kurulduğu bir yapı!

Üstelik temsiliyete dayalı bu yapı çocukların okulda kendileriyle ilgili kararlara katılmasını sağlayamadığı gibi, varolan ayrımcılıkların güçlenmesine –temsilciler çoğunlukla büyük yaştan, başarılı, erkek öğrenciler oluyor–;<sup>10</sup>

**10** Çarpıcı bir örnek Türkiye Öğrenci Meclisi'nin Başkanlık Kurulu'nun yapısında görülebilir. Yönerge'ye göre okul meclis başkanlarından oluşan ilçe meclislerinden temsilciler il öğrenci meclisini, il öğrenci meclisinden temsilciler de Ankara'ya giderek Türkiye Öğrenci Meclisi'ni oluştururlar. İlk toplanma yılı 2004'ten, 2013 yılına kadar toplanan 10 öğrenci meclisinde görev alan Meclis Başkanlık Kurulu'ndaki toplam 34 üyenin sadece dört tanesi kız öğrencidir. Ve üyelerin hepsi lise öğ-

tek kişinin başkanlığı üzerinden liderlik kültürünün yeniden yaratılmasına ve çocukların tek katılım yolu olarak seçimi öğrenmesine yol açıyor.

Bu olumsuz sonuçlar bir yana, kurul ve komisyonların çocukların okullarıyla ve eğitimleriyle ilgili görüşlerini ifade edebilmesi ve kararlara katılabilmesi için bir potansiyel taşıdığı çok açık. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, bu yapıların daha etkin ve etkili çalışabilmeleriyle doğru orantılı. Bu da MEB örgütlenmesi içinde bu yapılara verilen önemin artmasını ve okulda demokrasi kültürünün güçlendirilerek kurulların işlevsel kılınmasını gerektiriyor.

### DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ PROJESİ<sup>11</sup>

Tek başına yapıların oluşturulması, okul içinde katılımcı bir sürecin kurulması için yeterli olamaz. Bu nedenle, okullarda çocuk katılımının sağlanması için okul kültürüne, okuldaki tüm paydaşlara, müfredata etki edecek kapsamlı güçlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. DVIHE Projesi “demokratik okul kültürü oluşturulması ve yaygınlaştırılması”, bir anlamda yukarıda saydığımız okul meclislerini etkisiz kılan olumsuzlukların giderilmesi amacıyla gerçekleştirildi. Proje kapsamında bir yandan okulların, sivil toplum kuruluşlarının, üniversitelerin projeleri desteklendi. Diğer yandan güçlenme çalışmaları yapıldı: Yeni öğretim programları ve materyaller geliştirildi;<sup>12</sup> MEB yöneticilerine, okul yöneticilerine ve ilgili dersleri verecek öğretmenlere eğitimler yapıldı; demokratik okul kültürünü yaygınlaştırmak için pilot okullarla etkinlik temelli çalışmalar<sup>13</sup> yürütüldü.

rencisidir. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/demokrasi-egitimi-ve-okul-meclisleri-projesi/icerik/235>

**11** Türkiye’de 2010 yılında dört yıllık 6,1 milyon bütçeli Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (“Demokrasi Kuşağı”) Projesi, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından, Avrupa Konseyi’nin teknik desteği ve Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ortak mali desteğiyle yürütülmeye başlandı.

**12** Projenin başında 8. sınıfa verilen “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” dersi henüz ilk yıl uygulamasındayken, 2012 yılında eğitim sisteminde yapılan ve kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen değişiklikle 4. sınıfa zorunlu bir derse dönüştü. Bu kapsamda yeni bir ders programı ve kitabı oluşturuldu ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında tüm 4. sınıf öğrencilerine zorunlu ders olarak okutulmaya başladı. Liselerde ise 2012’de pilot olarak başlanan “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi 2013’ten itibaren seçmeli ders olarak veriliyor. Projede bu dersin hazırlığı kapsamında pilot liselerin görevli öğretmenlerine yönelik eğitici eğitimleri verildi, ardından da şelale yöntemiyle yaygınlaştırıldı. İlkokul 4 sınıfa zorunlu ders koyulmasıyla beraber yerel eğitim seminerleri ilkokul öğretmenleri kapsayacak şekilde revize edilerek uygulandı. Ders ve yerel eğitim seminerleri içeriklerine [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Projectresources\\_tu.asp](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Projectresources_tu.asp) adresinden ulaşabilirsiniz.

**13** 10 ilde pilot olarak belirlenen 22 okulda görev alan okul müdürleri ve sorumlu öğretmenlere yönelik güçlendirme çalışmaları yapıldı ve içinde 100’den fazla etkinlik olan bir taslak kitap, *Demokratik Okul Kültürü Yeterlilikler Çerçevesi El Kitabı* hazırlandı.

Büyük bir emek ve kaynakla yürütülen bu kapsamlı projenin bütünlüklü sonuçlarını görmek için henüz erken elbette. Ancak maalesef kapsamlı somut çıktılara dair bir bilgiye de sahip değiliz. Örneğin, proje kapsamında MEB tarafından hazırlanan mevzuat taramasına, el kitabına ve yapılan izleme-değerlendirme sonuçlarını içeren rapora erişim konusunda da sıkıntılar var. Projenin izleme-değerlendirme çalışmaları raporu, hem okullarda çocuk katılımına ilişkin mevcut durum hem de projenin etkisine ilişkin daha somut gözlemlerde bulunmak, gelecek politikalara ve uygulamalara bu doğrultuda yön vermenin mümkün olması için yakın zamanda paylaşılması etkili olacaktır.

### OKULLARDA ÇOCUK KATILIMI İÇİN ÖRNEK DENEYİMLER

Türkiye’de okullarda çocuk katılımının sadece okul meclisleri aracılığıyla gerçekleşmesine yönelik bir eğilim var. DVİHE deneyimi bunu değiştirse de bilginin yaygınlaşmaması üzerine konuşmayı zorlaştırıyor. Oysa katılım makale boyunca anlattığımız gibi, bir süreç olarak çocukların gündelik yaşamlarına ve eylemlerine yayıldıkça anlam kazanır. Çocuklar süreçlere ve kararlara katıldıkça ve çevrelerindeki yetişkin ya da akran diğer kişilerden katılımcı davranışlar gördükçe öğrenmeleri artar. O halde çocuk katılımını meclislere hapsedmeyip okula yaymak ve eş zamanlı olarak meclisleri okulun yaşayan bir parçası haline getirmek gerekiyor. Bu bölümde, bunları deneyen ve bizlere de denek için yol göstereceğine inandığımız dünyadan ve Türkiye’den örneklerden bahsedeceğiz.

#### “İyi” Yönerge Gerçek Katılımın Önünü Açar mı?

Önce mevzuatla başlayalım yine! Türkiye’de okul meclisleri yönergesinin etkilerinden, sadece seçime odaklanıp, seçim sonrasındaki faaliyetlere ve yaklaşıma dair öneriler konusunda yetersiz kaldığından bahsettik. Yönergenin değiştirilmesi, gözden geçirilmesi, çocuk dostu hale getirilmesi ya da uygulama kılavuzları<sup>14</sup> hazırlanmasına ihtiyaç var. Eğer yönerge katılım sürecini detaylı olarak açıklarsa hayata geçmesi ve hedefini gerçekleştirmesi kolaylaşacaktır. Bunu gerçekleştirebilen ülkelerden biri Galler. Etkin okul konseyleri (meclisleri) kurabilmek için okul yönetimlerini bir rehber kitapla yönlendirmeyi düşünmüşler. Örneğin rehberde;

<sup>14</sup> Sarıyer Belediyesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından yürütülen “Sarıyer’de Okullar Demokratikleşme Yolunda” proje kapsamında Sarıyer’deki okullarda pilot olarak uygulanan bir rehber kitap hazırlanmıştır. Rehber kitaba [http://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2014/02/K-lavuz\\_25092013.pdf](http://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2014/02/K-lavuz_25092013.pdf) ‘den ulaşabilirsiniz.

- Konseyde cinsiyet dengesinin gözetilmesi, farklı etnik kökenlerden öğrencilerin ve özel gereksinimi olan öğrencilerin de yer alması ve bunu etiketlemeden yapmanın gerekliliği;
- Konseyin en az altı kez toplanması ve en az bir tanesinin yetişkin gözetimi dışında gerçekleşmesi gerekliliği;
- Okul yönetimine okul konseyi tarafından iletilen konuların dikkate alması, gerekçeleriyle birlikte yanıtların zamanında paylaşılması ve bunu öğrencileri hafife alan bir yaklaşımdan uzak biçimde yapmak;
- Konsey üyeleriyle diğer öğrenciler arasında düzenli iletişim için yöntem önerileri geliştirme gibi tüm sürece ilişkin ilke ve adımlar çocuk katılımı ilkeleriyle örtüşecek şekilde yer almaktadır (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015).

Okul meclisine ilişkin uygulamadaki diğer bir eleştiri de oy kullanacak ya da temsilciliğe aday olacak tüm çocuklar için bilgilendirilmenin eksikliği idi. Sınıf temsilciliği seçiminin katılımcı hale gelmesine Demokratik Okullara Doğru<sup>15</sup> projesindeki sınıf temsilciliği seçimi etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Sınıf öğretmenlerinin iki ders saatini ayırarak yapacakları etkinlikler yoluyla sınıf temsilciliğinin ne olduğunun çocuklarla konuşulması aynı zamanda katılımın ne olduğunun tartışılması sağlanmıştır. Bu bilgilendirmenin ardından yapılan seçim daha katılımcı olacağı gibi, temsilciliğin daha aktif hale gelmesini de kolaylaştırabilir (Kılıç, 2015).

Türkiye’de okul meclisleri yaygın olarak ortaokul ve liselerde görülmektedir. Çok az sayıda ilkokul düzeyinde meclis çalışmaları yürütülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de ilkokul yaş grubu ile katılımın gerçekleşeceğine yönelik inançsızlıktır. Bodrum’da bulunan Mutlu Keçi İlkokulu’nda<sup>16</sup> 6-7 yaşlarındaki çocuklar ders programında yeri olan okul meclis saatinde bir araya gelerek okula ilişkin tüm kararları (okulun kuralları, fiziksel koşullar, atölyeler, okul gezileri vb. konuda) yetişkinlerle birlikte alıyorlar. Meclis kararlarını tüm okul paydaşlarına hem yazı hem de çi-

**15** İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi ve Eğitim Reformu girişimi tarafından 2013-2015 yılları arasında gerçekleştirilen projedir. Proje kapsamında bir pilot okulda çalışmalar yürütülmüştür ve birçok yayın hazırlanmıştır. Proje hakkında daha fazla bilgi için bkz. [http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/demokratik\\_okullara\\_dogru/](http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/demokratik_okullara_dogru/) (son ulaşma: 01 Mart 2016).

**16** Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) tarafından geliştirilen BBOM modelini uygulayan ilk okuldur. Eylül 2013’te açılan okul ve dernek çalışmaları hakkında daha fazla bilgi için şu adrese bakılabilir: <http://www.baskabirokulmumkun.net/> (son ulaşma: 28 Şubat 2016).

zimlerle anlatan –okuma yazma bilmemeleri ve yaşları engel olmadan– bir okul gazetesini oluşturuyorlar. Tabii ki bu örnekteki diğer fırsat okul meclisi toplantısı için okul çizelgesinde bir yer ve zaman ayrılmış olmasıdır. Ne yazık ki Türkiye’de okul meclisi toplantılarının yapılmamasının en büyük nedenlerinden biri bunun öngörülmemesidir. Okulun yıllık planlamasına okul meclisleri toplantılarının dahil edilmesini sağlamak sürecin işleyişine önemli katkı sağlayabilir.

### Okul Meclisi İşe Yarar Hale Gelir mi?

Çoğunlukla seçilmiş bir okul meclisine sahip hatta toplantılarını yapan okullarda dahi çoğunlukla öğrenciler çoğunlukla okul meclisini işlevsiz buluyorlar, çünkü okul yönetimine katılamıyorlar. Okul meclisleri toplantılarında konuşulanlar ciddiye alınmıyorsa öğrenciler için bu çalışmaların boşa zaman harcamak olarak görülmesi doğaldır. Okul yönetiminin bir parçası olacak şekilde alan açılan örneklerde okul meclislerinin okullardaki değişiminin en önemli aktörü olduğu görülmektedir. Örneğin; İngiltere’de St. Joseph’s RC Comprehensive School’da<sup>17</sup> okulun ödev politikası, okul meclisinin okul çapında yaptığı bir araştırmanın sunumundan sonra öğrencilerin önerileri doğrultusunda okul yönetim kurulu ile birlikte karar verilmesi ile değişiyor. Bu değişime sizin okulunuzun da ihtiyacı olabilir mi? Eğer aşağıdaki iki soruya “hayır” yanıtı veriyorsanız bu örneği okulunuzda hayata geçirmenin zamanı gelmiştir diyebiliriz.

- Bir öğrencinin tüm derslerinin ödevleri için ayırması gereken süre nedir? Yani sizin verdiğiniz ders dışında diğer öğretmenlerin ne kadar ödev verdiğini biliyor musunuz?
- Ödevler tüm öğrenciler tarafından özenli bir şekilde yapılıyor mu?

St. Joseph’s RC Comprehensive School’da öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini yapmaması ya da *iyi* yapmamasından yakınmaları ardından okul konseyinin yaptığı araştırma gösteriyor ki öğrencilerin ödev yükü çok ve öğrenciler ödevlerinin nasıl, neye göre değerlendirildiğini bilmediği için ödevlerini daha *iyi* hazırlamıyorlar. Konseyin ulaştığı bu bilgiye dayanarak geliştirdiği öneriler ile ödev politikasının değişmesiyle ödevlerin yapılma oranı ve kalitesi artıyor (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015).

<sup>17</sup> İngiltere’nin Tyne and Wear bölgesinde South Tynesida’da bulunan okul 2013 yılında başka bir okul türüne dönüştürülmüştür. Bahsedilen örnek 2005 yılında gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de de okul meclisi ile okul yönetiminin işbirliğinin okulda büyük değişimler yarattığı örnekler mevcut. Bunlardan biri Bursa’da Hamitler Toki MTAL’nin<sup>18</sup> değişim hikâyesidir. Okula devamsızlık oranlarının fazla, Bursa’da en son tercih edilen ve disiplin olaylarının çok sık rastlandığı okulda yönetim, gerekli değişimi katılımcı bir şekilde öğrencilerle birlikte gerçekleştirmek istiyor. Öğrencilere okul meclisi aracılığıyla ulaşan yönetim, diğer paydaşların da desteğiyle okulun fiziksel olanaklarını geliştirme çabasına giriyor: Öğrenciler sınıflarını istedikleri gibi tasarlıyorlar; ödevler, araştırmalar için bilgisayarların olduğu e-koridor oluşturuluyor; kütüphane yapılıyor vb. Bu ortak çalışmanın sonucunda okuldaki değişim sadece fiziksel olmuyor, en başta sayılan olumsuz durumlar giderek ortadan kayboluyor: Okula devam artıyor, disiplin olayları azalıyor, okul daha tercih edilen bir okul haline geliyor (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015). Kısacası önemli olan yapıyı yani okul meclisini kurmak değil onunla yetki ve sorumluluğu paylaşarak aktif ve işlevsel kılmak.

### **Okul Meclisi Henüz Aktif Değilse**

#### **ya da Yoksa Bir Şey Yapmak Mümkün müdür?**

İdeal okul meclisi öğrencilerin ihtiyaçlarını ve taleplerini alan ve bunları öneriler halinde okul yönetimine sunarak yaşama geçmesi için uğraşan bir topluluk. Peki okulda meclis yoksa ne olacak? Demokratik Okullara Doğru projesinde seçilmemiş olan meclise alternatif bir çalışma kurgulandı: İhtiyaç Odaklı Çalışma Grupları. Okuldaki tüm çocuklara sorulan “Demokratik Okul nedir?” sorusunun cevapları oluşan ihtiyaçlar listesine uygun olarak ve çocukların kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda gönüllü katılım ile oluşturulan çalışma grupları... Toplamda 100 civarında öğrencinin yer aldığı altı çalışma grubu (okul kuralları, okul güzelleştirme, sosyal etkinlikler, eğitici şeyler ve tanıtım) bir dönem boyunca her hafta düzenli olarak toplanarak aktif şekilde çalıştılar. Çalışma gruplarının belirlenmesi ile çalışma gruplarına öğrencilerin dağılımına kadar çocuk katılımı ilkelerini mümkün olduğunca hayata geçirilmeye çalışılan uygulama sonucunda öğrencilerin okul yönetimi ile daha yakın iletişim kurması, kendi ihtiyaçlarına yönelik öneriler, sorunlarına yönelik çözümler geliştirerek uygulamaya koymaları, dolayısıyla öğrencilerin okula ai-

**18** Hamitler Toki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bursa şehir merkezinden uzak ve genellikle düşük sosyoekonomik düzeyden ailelerin yaşadığı bir konumdadır. 2012-2014 yılları arasında örnekte verilen proje hayata geçmiştir. Okulun websitesi: <http://hamitlertokitml.meb.k12.tr/> (son ulaşma: 29 Şubat 2016).

diyetlerinin ve kendilerine olan güvenlerinin artması gibi olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Çalışma grupları bir sonraki öğretim döneminde kurulan okul meclisinde de etkin çalışma yöntemi olarak çocuklar tarafından uygulanmaya devam etmiştir (Kılıç, 2015).<sup>19</sup>

Okullarda okul meclisi dışında çocukların görüşlerini almak üzere düşünülen diğer mekanizma da dilek-öneri kutularıdır. Çoğunlukla okulda çöp kovası işlevi gören, çoğu zaman öğrenciler tarafından varlığı bile fark edilmeyen bu kutulara ilişkin yapılan küçük bir müdahale de okul atmosferinde değişim yaratacaktır. Fatih'te bir ortaokulda görev yapan psikolojik danışman<sup>20</sup> dilek-şikâyet kutusunu öğrencilere tanıtmış ve her hafta kutudan çıkanları listeleterek okul müdürü ile paylaşmıştır. Okul müdürü kutuya atılan dilek-önerileri olumlu ya da olumsuz olarak nedenleri ile yanıtlamıştır. Kutudan çıkanlar ve cevaplar herkesin görebileceği bir panoda güncel olarak asılarak paylaşılmaktadır. Sadece geribildirim sistemini işletmek; çocuklara ciddiye alındıklarını hissettirecek ve okula ilişkin sorunların çözümüne katılım için daha istekli hale getirecektir.

### Okulda Değişim Zor, Peki Sınıfta Bir Şeyler Yapmak Mümkün mü?

Çocuklar demokrasiyi, katılımı en iyi “yaşayarak” öğrenirler. Bu nedenle okulunuzda mevcut yapılar yoksa ve okul genelinde bir şeyler yapmak zaman alacaksa sınıfınızdan değişimi başlatabilirsiniz. Öncelikle kendi yaklaşım ve davranışlarınızı sorgulayarak başlayabilirsiniz. Siz çocukların görüşlerini ciddiye alıyor musunuz? Bir öğretmen sınıf yönetimindeki yaklaşım ve davranışlarını değiştirerek sınıfta çocuk katılımını<sup>21</sup> mümkün kılabilir. Sınıflarda eğitimcilerin kendi geliştirdikleri farklı araç ve yöntemlerle küçük müdahalelerde bulunarak önemli değişimler yarattığına tanık olunan birçok örnek mevcuttur.

Öğrencilerinizle birlikte bu yıl işleyeceğiniz ünitelere birlikte karar vermeyi hiç düşündünüz mü? Marquette Ortaokulu'nun<sup>22</sup> iki sınıfında, sınıf kurlarının oluşturulması sırasında ortaya çıkan “öğrenme anlamlı olacaktır” maddesini hayata geçirmek için öğretmenler ve öğrenciler birlikte bir eğitim

<sup>19</sup> Daha fazla bilgi için *Katılımcı Okul Uygulamaları: Eğitimciler İçin El Kitabı*'na göz atabilirsiniz: [http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/demokratik\\_okullara\\_dogru/](http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/demokratik_okullara_dogru/)

<sup>20</sup> Çalışma 2012-2013 eğitim yılının ikinci döneminde İstanbul'da Fatih'te bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

<sup>21</sup> Ayşe Beyazova tarafından sınıfta öğrencilerin katılım hakkını gerçekleştirmenin püf noktalarına ilişkin bilgi notuna [http://cocuk.bilgi.edu.tr/anasayfa/katilim-hakki\\_puf-noktaları/](http://cocuk.bilgi.edu.tr/anasayfa/katilim-hakki_puf-noktaları/) dan ulaşabilirsiniz.

<sup>22</sup> Farklı kökenlerden gelen 600 kişilik okulda bu örnek 2003'te 201 ve 202 numaralı sınıflarda “demokratik ve bütünlendirici” eğitim uygulama sürecinde gerçekleştiriyor.



programı geliştiriyor. Öğrencilerin öğrenmek istediklerini soru listesi olarak hazırlıyorlar, hep birlikte soruları gruplayarak üniteler oluşturuyorlar ve işbirliği içinde bu üniteler kapsamında projeler geliştirip uyguluyorlar. Tamamlanan projeler hem öğrenciler hem de öğretmen ve velilerle birlikte değerlendiriliyor ve uygulanıyor. Projeler, okul içinde bir yağmur ormanı müzesi oluşturularak ziyaretçilerine öğrencilerin tur rehberliği yapmasından, çeşitli “-izmlerin” öğrenciler tarafından araştırılarak daha küçük yaştaki öğrencilere anlattıkları sunumlar gibi birçok yenilikçi ve yaratıcı konu ve yöntem barındırıyor (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015).

Bazen tüm müfredatı öğrencilerin sorularıyla şekillendirme olanağı yaratamayabilirsiniz ama öğrencileri soru sormaya yönlendirebilir ve sorularını öğrenmeye fırsat verecek bir yöntem geliştirebilirsiniz. Ankara’da DViEH Projesi’nden yararlanan Polis Amca Ortaokulu’nda<sup>23</sup> birçok farklı katılımcı uygulama yanında sınıflarda oluşturulan “Bir Fikrim Var!” ve “Soru Parkuru” alanları, öğrencilerin ders sırasında akıllarına gelen fikir ve soruları ifade edebilmelerine olanak sağlarken aynı zamanda ders sırasında odağın dağılmasını engellemiştir. Çocuklar ders sırasında akıllarına takılan soruları ya da gelen fikirleri bu panolara yazıyorlar; öğretmenler de panolarda yer alan soru ve fikirleri ders öncesi ya da bitiminde inceliyor, bazen sınıfta tartıştırıyor, bazen geribildirim veriyor. Bu uygulama hem çocukları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik ediyor hem de çocuğun görüşlerinin ciddiye alındığını hissettiği bir yapıyı sınıfta oluşturmaya imkân tanıyor (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015).

## SONUÇ

Okullarda etkin bir çocuk katılımını gerçekleştirmek mümkün! Bunun için ihtiyaç duyduğumuz şey “hazır olma”. Hem yetişkinlerin hem de çocukların buna hazır, istekli ve değişime açık olması gerekiyor. En önemli unsur ise yaklaşım: Çocukları pasif gören, çocuk katılımının okul yönetişimi için etkili olacağına inanmayan öğretmenler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar ile çocuk katılımı ya kâğıt üstünde kalır ya da çocuklara zarar veren “göstermelik” bir hal alır. O nedenle her şeyden önce kendinize sorun: Hazır mısınız?

**23** Polis Amca Ortaokulu, Ankara’nın Yenidoğan-Çinçin bölgesinde bulunuyor. Sosyoekonomik açıdan düşük düzeyde ailelerin çocuklarının geldiği okulun çevresinin çocuklar açısından riskli koşullara sahip olduğu belirtiliyor. 1.000’in üstünde öğrenci olan okulda 2010-2014 yılları arasında okul yönetiminin öncülüğünde olumlu bir değişim yaratan farklı projeler uygulanmıştır. Bahsedilen örnek; okulun Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi hibe programından alınan proje kapsamında hayata geçirilmiştir.

Hazırsanız çocuklar sınıfta, okulda ya da yaşamın başka alanlarında, kendi yaşamlarına dair söz sahibi olabilmek için sizi bekliyorlar...

#### KAYNAKÇA

- Apple, M. ve Beane, J. A., *Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Dersler*, çev. A Türker, Dipnot Yayınevi, Ankara, 2011.
- Backman, E. ve Trafford, B., *Democratic Governance of Schools*, Avrupa Konseyi, 2006.
- Barber, B. R., *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, California, 1984.
- Beyazova, A., Durmuş, G. ve Tüzün, I., *Eğitimde Çocuk Katılımı: Dünyadan ve Türkiye’den Örnekler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.
- Bilge, A. ve Akbaba, A., “İlköğretim Okulları Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 202, Bahar 2014, s. 76-100.
- BM, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme GENEL YORUM (No. 1)*, Çocuk Hakları Komitesi, 2001.
- , *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme GENEL YORUM (No. 12)*, Çocuk Hakları Komitesi, 2009.
- Brodie, E., Cowling, E. ve Nissen, N., *Katılımı Anlamak: Bir Literatür Taraması*, Involve ve Shared Practice, Londra, 2009.
- ÇOÇA, *Sarıyer’deki Okullar Demokratikleşme Yolunda*, İstanbul, 2013, [http://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2014/02/K-lavuz\\_25092013.pdf](http://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2014/02/K-lavuz_25092013.pdf) [Erişim tarihi: 28 Şubat 2016]
- Dahl, R. A., *Democracy and its Critics*, Yale University Press, New Haven, 1989.
- Franklin, B., “Çocuğun Politik Hakları”, *Çocuk Hakları* içinde, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1993.
- Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P. ve Acar Kocaoğlu, G., “İlköğretim Öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 192, Güz 2011, s. 26-42.
- Gençlerin Yerel ve Bölgesel Yaşama Katılımına İlişkin Yeniden Düzenlenmiş Avrupa Şartı*, Avrupa Yerel ve Bölgesel İdareler Meclisi, 2003.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E., “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Okul Öğrenci Meclisleri”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 2011, s. 61-79.
- Güven, M., Çam, B. ve Sever, D., “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), Yaz 2013, s. 1-23.
- Hart, R., *Children’s Participation From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, No. 4, 1992, [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk\\_Egitim\\_sistemi\\_2011/Turk\\_Egitim\\_Sisteminin\\_Orgutlenmesi\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf) [Erişim tarihi: 01 Mart 2016].
- Kamburoğlu, A., İlköğretim Öğrencilerinin Yönetime Katılımı ve Yönetime Katılımın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri (Üsküdar ilçesi örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Kılıç, A. Z., *Katılımcı Okul Uygulamaları: Eğitimciler İçin El Kitabı*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

- MEB SGB (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı), *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2011*, Ankara, 2011.
- Osler, A. ve Starkey, H., “Changing Citizenship”, *Democracy and Inclusion in Education*, Open University Press, Maidenhead, 2005.
- Pateman, C., *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.
- Şahin, İ., “İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında Yönetim Süreci”, *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 2006, s. 1-25
- Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., “Okul Temelli Yönetim Girişimlerinin Niteliğini Anlama-ya Yönelik Bir Çalışma”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 2012, s. 25-42.



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **Toplumsal Cinsiyet ve Eşit Vatandaşlık**



## Kadın Hakları: Hakkaniyetli Bir Toplumda Kadınların Eşit Vatandaş Olabilmesi

PINAR UYAN-SEMERÇİ

### GİRİŞ

Nasıl bir toplumda yaşamak istiyoruz? Yaşamak istediğimiz toplumun temel özellikleri nelerdir? Birçok farklı gruba; üniversite öğrencilerinden, öğretmenlere, belediye çalışanlarından, lise öğrencilerine, sivil toplum kurumlarındaki gönüllülerden yurtdışından gelen farklı gruplara verdiğim dersler sırasında hep bu soruyla başladım. Bu soru farklı şekillerde yanıtlanırsa da çoğu zaman adil bir toplum, özgür bir toplum, mutlu ve huzurlu bir toplum gibi birçok ortak cevap da verildi. Ama tabii ki asıl bilmece, bu ‘mutlu’, ‘huzurlu’ ‘özgür’, ‘adil’ toplumun nasıl tarif edileceği idi. Kimin tarifi daha doğru ve tek bir doğru mu var? Evrensel bir tarif mümkün mü? Siyaset felsefesi milattan önceden, Eflatun’dan beri işte bu adil toplumun nasıl tarif edileceğini tartışıyor. Tekrar tekrar düşünüyor. Buna verilen çok sayıda yanıt var. Ancak özellikle bu yazıda kadın hakları açısından ‘adil’, ‘hakkaniyetli’ bir toplumda yaşamamanın ne anlama geldiği ele alınacaktır. Toplumun yarısını oluşturan kadınların deneyimlerini, kadının insan olarak haklarını göz önüne almadan, var olan toplumsallığın yarattığı koşulları fark etmeden adil bir toplumu inşa etmek nasıl mümkün olabilir?

Nasıl bir toplum hayal ediyoruz? Kimler bu toplumun üyesi? Sadece vatandaşlar mı? Kim o vatandaşlar? Hangi özellikleri var? Hangileri toplum olarak hayal ettiğimiz o halkanın içine giriyor? Kimler dışarıda? Kimlerin hakları var? Kimlerin hakları olsa bile kullanamıyor? Kimler zaten o halkaya hiç girmiyor? Daha da ötesi o halka, örneğin ‘aile’ dediğimiz minik minik

başka halkalardan mı oluşuyor yoksa sadece tek tek insanlardan mı? İşte tüm bu soruları hepimizin yanıtlaması gerektiğini, ve yanıtlarımız farklılaşsa da, bu farklı yanıtlarla yüzleşmemiz gerektiğini düşünüyorum. Farklılaştığımız noktaların ve bu farklılıkların temel kaynağının netleşmesinin çok önemli olduğu kanısındayım. Bu farklılıkları aşip aşamayacağımızın ortaya çıkabilmesi, uzlaşımın ya da farklılıklarla beraber nasıl yaşayabileceğimizin tespiti için bunun şart olduğunu düşünüyorum.

‘Hakkaniyetli’, ‘adil’ bir toplum nasıl tarif edilir? Çok farklı tartışmaları içeren yanıtlar olsa da, bu makalenin amaçları çerçevesinde iki farklı yaklaşımın tartışmasını aktarmaya çalışacağım. Birinci yaklaşım adil, hakkaniyetli bir toplumun eşit bir toplum olduğunu söyler. Eşitlik vurgusu temeldir. Tabii ki bu eşitlik sorusu da Nobel ödüllü ekonomist Amartya Sen’in sorduğu gibi ‘Neyin eşitliği?’ (1980) sorusunu da beraberinde getirir. Bu makalede detaylı bir biçimde ele alacağımız farklılıkları göz önüne alarak, eşit yapabilirlikleri hedefleyen bir yaklaşım, toplumdaki her insanın gerçekten eşit imkânlarla sahip olması hedefinin peşinde koşar. Eşitlemeye çalıştığımız mutluluk ya da insanların sahip oldukları değil, insanların yapabilirlikleridir.

Eflatun’un da temsilcisi olduğunu söyleyebileceğimiz diğer yaklaşım ise hakkaniyetli bir toplumda herkese, her bir insana hak ettiğini vermek gerektiğini söyler (1992). Tabii bu kez de zorluk hak edilenin ne olduğu sorusundadır. İçinde yer aldığınız çerçeveden, ideolojiden, inançtan beslenerek bazen her kişinin kendi ‘doğası’; kendi ‘yetisi’; kendi ‘fıtratı’ şeklinde hak edilenin tarifi değişebilir. Bu da herkesin eşit yapabilirliklere çevirebildiği eşit haklara sahip olması perspektifinden farklı bir noktaya sürükler. İnsanların farklı doğaları, farklı fıtratları olduğu fikri kişilerin eşit olmayan bir biçimde yaşam sürmelerini sorun etmez. Çünkü zaten adil olan, adaletli olan toplum, herkese hak ettiğini, herkesin doğasına uygun olanı vermeyi öngörür. Eşitlik nihai bir hedef olarak belirlenmez. Aksine bu görüşe göre, eşit yapabilirlik fikrinden ziyade herkesin doğasına, fıtratına, emeğine uygun bir biçimde hak ettiğini veren toplum hakkaniyetli bir toplumdur.

Peki neden kadın haklarını konuşmak için bu kadar zor dolambaçlı bir yola giriyorum? Neden kadın hakları konusunu Eflatun’dan beri tartışılan bir bilmecenin içine yerleştirerek ilerliyorum? Çok net bir yanıtı var. Kadın hakları ya da aslında kadın haklarını da içine yerleştirdiğim insan hakları nasıl bir toplumda yaşamak istediğimizle birebir ilişkilidir. İnsan hakları, tüm insanların sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri içerir. Cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf, yaş, din, etnik köken, milliyet, medeni durum, fiziksel ya da zihin-



sel yetenek, dil veya diğer faktörlere dayalı tüm ayrımcılıklara karşıdır. İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların yararlanabileceği haklardır ve kullanmakta eşit olduğu haklardır. Dünya ölçeğinde insan hakları üzerinden kurguladığımız bu hak tartışması, var olan ülke sınırları çerçevesinde vatandaş olarak haklarımızla gerçekleşir.<sup>1</sup> Ancak çoğu zaman yurttaş olarak tanımlanmış olan bireylerin eşit yurttaş olabildiğini söyleyebilmek, haklardan yararlanabilme ve aktif katılım açısından mümkün olmamaktadır. Örneğin, oy kullanmanın ötesinde farklı düzeylerde ve alanlarda siyasal katılım ele alınırsa, kadınlar başta olmak üzere toplumda bazı bireylerin ve grupların dışarıda kaldığı ortadadır. İşte bu makalede göstermeye çalışacağım üzere kadın haklarını konuşmak insan haklarını konuşmaktır. Aslında adil bir toplumu nasıl hayal ettiğimizle, hakkaniyet anlayışımızla doğrudan ilişkilidir.

Toplumun yarısını oluşturan kadınlar peki bu toplum algımızda nerede durmaktadır? Kadın, bedeni, saçının teli, doğurganlığı, doğurmaması, gülüşü, ağlayışı, sesi, sessizliği, babası, ağabeyi, kocası, çocuğu ile, ‘makbul’ olan kız çocuğu, eş, gelin ve anne olarak toplum tarafından belirlenen roller kurgusu içinde kendini var etmeye çalışır. Bu kurgu içinde her ideal toplum modelinde hem aileyi koyduğumuz yer, hem de ailenin içinde kadınlara atfedilen özellikler yine ve yeniden toplumsal eşitsizlikleri üretebilir ya da gerçekten eşit yapabilirliklere ulaşmayı sağlayacak ihtiyaçların karşılanmasına dair bir mücadelede dönüşebilir.

Kadın ve erkek arasındaki farkların algısına dair tartışmaya geçmeden önce kadınlık halleri genellemesinin tıpkı erkeklik halleri gibi birçok farklı varoluşu içerdiği belirtilmelidir. Sınıf, etnik köken, mezhep gibi birçok farklılık kadınların varoluşlarını tıpkı erkeklerin olduğu gibi tek bir şekilde genellenebilir olmaktan çıkarır.<sup>2</sup> Her kadının deneyiminin aynı olmadığı ve özellikle sosyo-ekonomik durum başta olmak üzere türlü yoksunluk ve toplumsal dışlanmaya varan farklılıkların bu deneyimi çok farklı biçimlerde yaşama-ya yol açtığı yadsınamaz. Ancak makalenin sınırlılığı çerçevesinde kadınlık hali toplumsal roller üzerinden var olan deneyimin ortaklığına vurgu yapar.

1 Bu noktada günümüz dünyasında devlet sınırlarının ve vatandaşlık anlayışının çeşitli sebeplerle göçmen, mülteciler ve sığınmacılarla zorlandığını ve insan hakları paradigmasının vatandaşlık anlayışının sınırlarını zorladığını ve kozmopolitan yani bir dünya vatandaşlığı idealinin gerekliliğini de belirtmemiz gerek (Kartal (der.), 2010). Ancak bu makale çerçevesinde bu tartışmaya girilmeden, bir devlet sınırı içinde vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişiler arasında ve çalışma özelinde kadınlar açısından nasıl farklılıkların ve ayrımcılıkların olduğu aktarılmaya çalışılacaktır.

2 İlgili yazında ‘kadın’a atfedilen özelliklerinin inşa edildiği ve kadınlık kategorisinin özcü mutlak bir kategori olmadığı ifade edilmiştir (Butler, 1990: 2-3). Mohanty tarihsel bağlamından kopuk evrensel bir kadın olma haline dikkat çeker (Mohanty vd. (der.), 1991: 64).

## KADIN VE ERKEK FARKLI MI? FARKLAR DOĞUŞTAN MI? FARKLAR ÖĞRETİLİYOR MU?

Kadın ve erkek arasındaki farklar nelerdir? Çok mu? Az mı? Bu farklar doğuştan mı yoksa öğreniliyor mu? İnsan haklarının en temel öğretilerinden biri ise farkın kaynağı ne olursa olsun kadın ve erkeğin insan olarak eşit haklara ve imkânlara sahip olmaları gerekliliğidir. Kadın ve erkek arasındaki farkın doğal mı yoksa toplumun ürettiği ve yeniden ürettiği rollerin öğretildiği bir durum olduğu hakkaniyet tartışması açısından önemlidir. Bu soruların yanıtlarına bağlı olarak da sahip olması gereken haklar, imkânların aynı olup olmaması gerektiği tartışması ve eşitlik anlayışının da çoğu zaman bu tartışmayla ilişkilendirilmesi oldukça yaygın bir durumdur. Eğer kadın ve erkeğin doğası ya da fıtratı zaten farklı olarak tarif edilirse, doğasına, fıtratına uygun olarak tasvir edilecek olanın eşitlik perspektifinden olmaması şaşırtıcı değildir.

Feminist çalışmaların bize sayısız örnekle gösterdiği doğuştan gelen farklılıkların çok daha fazlasının aile başta olmak üzere toplumda var olan kurumlar tarafından üretildiği ve yeniden üretildiğidir. Cinsiyetler arasındaki farkın toplumsal yaşamdaki egemen olan güç ilişkileri ile çok daha büyütülerek ve çoğu zaman var olan biyolojik farkların çok daha ötesinde toplumsal rollerin devamı için sosyalleşme sürecinde tekrar ve tekrar öğretilen değerler ve davranış biçimleriyle aktarıldığını söyleyebiliriz. Aslında hepimizin, ya da en azından çoğumuzun daha doğmadan önce cinsiyetlerine göre yaşamı şekillenir. Kız çocukları için pembe, erkek çocukları için maviden başlayan; kıyafetleri, oyuncakları, düştüklerinde söylenen cümlelerle farklılaşan süreçler: ‘ah benim nazlı prenses kızım’ ve ‘aslan oğlum, erkekler ağlamaz’... ‘Güzel kızım annesine yardım eder’; ‘paşa oğlum ne ister?’; ‘Kızım kardeşine su ver’ gibi çoğumuza çok aşına bu repliklerle bazen çocuk, bazen kardeş, bazen ebeveyn olarak çoğumuz bu toplumsal rollerin tekrar tekrar üretilmesine katkıda bulunuyoruz. İşte farklar da giderek büyüyüp, büyütülüp, ‘kadınların Venüs’ten erkeklerin Mars’tan’ (Gray, 1999) geldiğini anlatan birçok düzeyde bilgiyle besleniyor. Eğitimden, iş yaşamına, siyasetten, karanlıkta sokakta güvenle yürüyüp yürüyememeye aslında toplumsal cinsiyet yaşamımızı her gün yeniden kurguluyor. Öğretilen rolleri reddeden ya da karşı çıkanların bazen çok ağır bedeller ödediği bir toplumda yaşıyoruz. Bu roller zaten yalnızca erkekler tarafından değil, aynı zamanda kadınlar tarafından da içselleştirilmiş bir şekilde yeniden yeniden üretiliyor. Aile, özellikle bakım politikaları bağlamında, aşağıda ele alacağımız üzere kurum olarak bu üretimin en baş mimarı ve belki de en çok tartışmamız gereken kurumlardan.

Toplumsal cinsiyet günlük hayatımızın çok önemli bir parçasıdır. Çoğu zaman yarattığı görünmez yükler ile birçok eşitsizliğe yol açar. Bebeklikten itibaren var olan toplumsal cinsiyet rolleri çocuklarımızın yaşamlarını şekillendirir, sosyalizasyon süreçleri bazen yazılı bazen de sözlü yasalar ile kadınların farklı ayrımcılıkları deneyimlemelerine neden olur. Örneğin toplumda kız çocuklarının eğitimi önündeki engeller, yaygın kabul görmüş değerlerle, toplumsal cinsiyet rolleri ile şekillenmektedir. Özellikle eğitimin kendisinin toplumsal cinsiyete duyarlı bir şekilde hem içerik hem de uygulama açısından düzenlenmesi gereklidir. Hem bugün hem de yarınlar için çoğu ‘kadın’ öğretmenlerimiz, çoğu ‘erkek’ müdürlerimiz kendilerinden başlamak üzere toplumsal rolleri sorgulayan bir eğitim modelini sınıflarında, okullarında uygulamaya başlarsa bu çok önemli bir adım olur. Kız ya da erkek her bir çocuğun eşit haklara ve imkânlara sahip olmasının hepimiz tarafından içtenlikle sahiplenilecek bir değer olması için çaba sarf etmeliyiz. Bu da öncelikle hepimizin kendi evinde, kendi ailesinde var olan toplumsal cinsiyet rolleri ve kız çocuğumuz ve erkek çocuğumuz için kurguladığımız gelecek hayalleriyle yüzleşmeyi zorunlu kılar.

Kadınların işgücüne katılımı da genel olarak erkeklerle aynı düzeyde değildir. Ücretsiz aile işçisi olarak çalışma konusunda da kadınlar ve erkekler arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Ev işlerinin cinsiyete dayalı olarak ayrılması ve çocuk bakım hizmetleri veya yaşlılara yönelik hizmetlerin yetersiz olması, kadınların iş gücü piyasasına erişimini sınırlandırmaktadır. Kadın hareketi on yıllardır eşit işe eşit maaş mücadelesi sürdürmüştür. İş yaşamının dışında sürmekte olan çoğu sosyal faaliyette ya da iş sonrası ya da hafta sonu olan toplantılara katılabilme ya da mesai sonrası alabileceği yükler ve sorumluluk konusundaki kısıtlar sebebi ile de hem kendileri hem de kurumsal işleyiş yönetici konuma gelmelerini engellemiştir. İşe alım sırasında ya da işten çıkarılmalarda cinsiyete bağlı ayrımcılık; ekonomik krizde öncelikli olarak kadınların işten çıkarılması ya da yasalara rağmen hamilelik durumu sebebi ile işten çıkarılma örneklerinin sayısı ne yazık ki oldukça fazladır. Yükseltmeler açısından kadınlara karşı ayrımcılık, ya da görünmeyen bir cam tavan olduğu fikri ise terfi sırasında kadınların başlarını yukarı kaldırma durumlarında cam tavana çarp-tıklarını anlatır. Ancak aşağıda ele alınacağı üzere bu cam tavanın olması terfilerde erkeklere öncelik verilmesini de içeren ama onunla sınırlı olmayan bir toplumsal kurgunun sonucudur. Özellikle aile ve toplumsal yaşamımızın kurgusu ile de bağlantılı bir durumu vardır. Yukarıda belirttiğimiz üzere kadınların oldukça yoğun olarak yer aldığı mesleklerden biri olan öğretmenlikte müdür ya da müdür yardımcısı olan kadın sayısı erkeklere göre çok daha azdır.

Bunun sebebi bu görevlerin çoğu zaman gerektirdiği yüklerin ya da bu görevlere doğru giden kariyer planlamasının çoğu zaman kadınların toplumsal cinsiyet rolleri sebebi ile sahip oldukları sorumluluklarla çelişmesidir. Eve, çocuğa, yemeğe, misafire yetismeye çalışan kadınların her ‘iki’ kariyerde de, bir güne iki günü sığdırmaya çalışarak, sürekli bir yetişme gayreti vardır.

Kamusal alanda sahip olduğumuz olanaklar özel alandaki yükümlülüklerden bağımsız düşünülemez. Çoğu zaman özel alana aile içine sıkıştırılmış olan bakım yükü çoğu kadını iş yaşamında erkeklerden daha dezavantajlı konuma itebilir. Feminist düşüncenin bize öğrettiği önemli bir nokta ‘özel olanın politik’ olduğudur. Aile başta olmak üzere kamusal alanın dışındaki özel alanın da adaletin konusu olması gerektiği, evin içindeki bakım yükünden, tüm toplumsal rollerin ve aile içi şiddet de dahil olmak üzere özel alanın mahremiyeti içinde üstü örtülerek bırakılan her bir sorunun dillenmesi kadın hareketinin en önemli katkılarından. Özellikle liberal teori çerçevesinde devletin müdahalesinden korunması gereken alan olarak tanımlanan, mahrem olarak kurgulanan aile ve aile içinde yaşananlar aslında birçok adaletsizliğin kaynağı olabilir. İşte tam bu noktada baştaki sorumuza geri dönersek aileyi, içini kurgulamadan toplumun en küçük birimi olarak alıp almadığımız yoksa insan hakları öğretisinin bir parçası olarak her bir insan üzerinden düşünüp, düşünmediğimizdir. Diğer bölümde ele alacağımız üzere etik bireycilik, her bir insanın yapabilirliği üzerinden düşünmek adil bir toplum tahayyülünde önemli bir yer tutar. Bu noktada aile içinin üzerini en çok örttüğü noktalardan biri olarak bakım politikaları karşımıza çıkmaktadır.

Bakım ya da ihtimam politikaları<sup>3</sup> kadın hakları açısından hayati bir öneme sahiptir. İnsan tüm canlılar arasında doğduğu andan kendi kendine ihtiyaçlarını karşıladığı zamana dek en uzun süre bakıma ihtiyaç duyan bir canlıdır. İnsanlar kendi ihtiyaçlarını karşılayabildikleri zamana kadar, hasta ya da engelli olduklarında ya da yaşlandıklarında bakıma ihtiyaç duyarlar. Oysa vatandaşlık anlayışımız ya da daha genel olarak kamusal alanda tanımlanan ihtiyaçlar çerçevesinde insanların ihtiyaçlarını kendilerinin karşıladığı varsayımı hâkimdir. Daha doğrusu bakımın nasıl temel bir insanlık durumu olduğu görülmez, temel bir ihtiyaç olarak da tanınmaz. Aile içindeki bakım (bebek, çocuk, yaşlı bakımı) ve ev işleri (temizlik, yemek) ‘iş’, ‘emek’ olarak görülmediği müddetçe, toplumda bu alanda duyulan ihtiyaç görünmez kılındığı ölçüde daimi ve kalıcı çözüm getirmek çok zordur. Yasal düzenlemelerle haklar açısın-

3 Bakımın ele alındığı detaylı bir tartışma için bkz. Akkan (2010); Uyan-Semerci ve Akkan (2014).

dan neredeyse eşit durumda olan kadınlar ve erkeklerin, bu hakları kullanma gerçek yapabilirliklere çevirme konusunda yazılı olmayan toplumsal gelenekler kurallarla bu durumu gerçekleştirmekten çok uzak olduğu ortadadır.

### HAKKANİYETLİ BİR TOPLUM İÇİN EŞİT HAKLARDAN EŞİT YAPABİLİRLİKLERE<sup>4</sup>

Özellikle feminist literatür, kadın ve erkeğin var olan yurttaşlık haklarından eşit bir biçimde yararlanamadığının altını farklı şekillerde çizmiştir. Kadın ve erkekler yurttaşlığa eşit koşullarla dâhil olmazlar.<sup>5</sup> Mouffe'a göre, liberal paradigmanın önerdiği siyaset ve yurttaşlık tanımını tam olarak sorgulamadan yalnızca kadınları eşit yurttaşlar haline getirme çözümü gerçekçi değildir (1990: 79-80). Lister ise yurttaşlık kavramının, özellikle kadınların aile içindeki bakım yükleri ve ekonomik bağımlılıkları açısından yeniden düşünülmesi gerektiğini söyler (1990b). Bakım, tüm insanların yaşamlarının bir döneminde karşılanması gereken ihtiyacdır. Ancak modern toplum anlayışı ve buna bağlı gelişen yurttaşlık kavramı, 'normal' bireyi ihtiyaç sahibi olmayan şekilde tanımlamış ve bakımı 'istisnai bir durum' olarak kavramsallaştırmaya çalışmıştır. Bu anlayış çerçevesinde bakım, hastalara, sakatlara, yaşlılara ve bağımlılık çağında olan çocuklara mahsus bir ihtiyaç olarak ifade edilip, ev içinde, özel alanda kadınlar tarafından karşılanması beklenmiştir. Ancak, ihtiyaçların nasıl tanımlandığı, yorumlandığı ve haklara dönüştürüldüğü yurttaşlık açısından esas olandır (Lister, 1997) ve 'yurttaş olabilme' ihtiyaçların karşılanması ile doğrudan ilişkilidir. Fraser bu bağlamda, 'ihtiyaçların yorumlanmasının siyaseti'nin (*politics of needs interpretation*) hayati olduğunu belirtmiş ve özel alana hapsedilen ihtiyaçların kamu alanında tanımlanması ve ihtiyaç tespiti süreçlerinin tüm paydaşları dâhil edecek şekilde kurgulanması gerektiğini dile getirmiştir (Fraser, 1989).

Böylece, feminist literatür siyasetin içinde kavramsallaştırılmayan bakım ihtiyacının, insan türü için evrensel bir ihtiyaç olduğunu göstererek, bu ihtiyacın nasıl ve kimler tarafından karşılandığını sorgulamanın önemini göstermiş, kadınların 'yurttaş olabilme'lerinin önündeki görülmeyen engelleri görünür kılmaya çalışmıştır. İşte bu perspektif çerçevesinde Yapabilirlik Yaklaşımı<sup>6</sup>

4 Bu bölümdeki eşit vatandaş olabilme tartışmasının daha kapsamlı ele alındığı makale için bkz. Uyan-Semerci (2010).

5 Örnekler için bkz. Lister (1990); Heinen ve Portet (2002); Türkiye'deki tartışmalara örnek olarak İ. İlkaracan ve P. İlkaracan (1998).

6 Yapabilirlik Yaklaşımı üzerine şu ana dek çıkmış tüm yayınlar ve bu konuyu farklı boyutları ile inceleyen araştırmacılarla ilgili detaylı bilgi için bkz. The Capability Approach internet sayfası

insanların yapabilirliklerini eşitlemeyi hedeflemenin, hakların yapabilirliklere dönmesinin önemini göstermiştir. Eşitsizliklere dair çözümler, Sen'in yönelttiği 'Neyin Eşitliği?' (Sen, 1980) sorusunu da ön plana çıkarır. Bu temel soru bizi 'yapabilirlik yaklaşımı'na götürür. Amartya Sen, neyin eşitliği sorusunu sorarak bizleri eşitsizliğin değerlendirmesinde 'yapabilirlik' kavramıyla tanıştır. Sen'e göre her bireyin refahını sağlamak ancak ve ancak o bireyin 'yapabilirliklerine - olabilirliklerine' odaklanmakla mümkündür. İnsanlar için refahın ne anlama geldiği ve bunu sağlamak için gerekenler değişebilir. Ancak eşitsizliklerin tespitinde önemli olan, her kişinin yapabildiklerini belirlemek gerektiğidir. Her bir insanın yapabilirlik kümesini genişletmeyi hedeflemek gerekir. Bu perspektiften kadın haklarına baktığımızda amaç, toplumda kadınlar ve erkekler için hakların eşit yapabilirliklere dönmesidir.

Amartya Sen, eşitliğin faydacı ve kaynak temelli yaklaşımlarla sağlanabileceği perspektiflerini eleştirir. Sen, 'Yapabilirlik Yaklaşımı'nı bu iki yaklaşımda gördüğü sorunları ve eksikleri giderebilmek için önerir. Sen'e göre insanların memnuniyetlerini ölçü alan faydacı yaklaşım, insanların gerçek refah seviyelerini bize göstermez. Sen, 'uyarlanan tercihler' kavramıyla bize yoksul ancak şikâyet etmeyen, mutlu olduklarını ifade edenlerin, kendi durumları hakkında tam doğru bilgiyi veremeyeceklerini söyler. Tıpkı halinden memnun olduğunu, bir şikâyetleri olmadığını söyleyen anneler gibi... Sen, her kişinin kendi konumuyla ilgili sahip olduğu düşünceleri önemser ancak yalnızca kişisel tatmin ya da memnuniyet üzerinden refah ölçümünün bize sağlıklı bir değerlendirme veremeyeceğini belirtir. Refahın tespitinde objektif ve sübjektif kriterler olması gerektiğini ve bu iki kriterin de sağlıklı bir ölçüm için göz önüne alınması gerektiğini söyler.

Kaynak temelli yaklaşım ise gelir ve kaynakları temel alarak insanların refahını onlara sağlanan kaynaklar üzerinden eşitlemeyi hedefler. Sen'e göre kaynaklar ancak araç olarak hizmet ettikleri sürece önemlidir. Verili kaynaklarla kişilerin neler 'yapabildiğini' değerlendirmek asıl ölçü olmalıdır. Sen, kişilerin aynı kaynakları kişisel ve sosyal farklılıklar nedeniyle farklı yapabilirliklere dönüştürebildiklerini belirterek, kaynak temelli yaklaşımların gerçek refahı ölçmede yetersiz kaldığını belirtir. Sen, hamile bir kadın ya da engelli bir kişi örnekleriyle aynı yapabilirliklere ulaşmak için çok daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulabileceğini ve refah seviyesinin tespiti için bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtir. Hamile bir kadın aynı yapabilirliklere sahip olmak için ha-

(<http://www.fas.harvard.edu/~freedom/>). Türkçede yoksulluğun daha temel yapabilirlikleri nasıl kısıtladığını odaklandığım makale için bkz. Uyan-Semerci (2006).

mile olmayan bir kadına göre daha fazla gıdaya ihtiyaç duymaktadır. Engelli bir kişi yürüyebilmek için sağlam bir bedene sahip olan bir kişiye göre bir araca –örneğin tekerlekli sandalyeye– ihtiyaç duymaktadır ve altyapı koşulları da tekerlekli sandalyeye elverişli olmalıdır. Böylece Amartya Sen bize yapabilirliklere odaklanarak, bu farklı ihtiyaçları da içeren bir yaklaşım önerir.

Sen, insanların refahını belirleyen farklılıkları kişisel farklılıklar, çevresel farklılıklar, toplumsal değişkenler, sosyal ilişkilere dayanan farklılıklar ve aile içindeki dağılıma bağlı farklılıklar olarak sıralar (Sen, 1999: 70-1). Farklılıkları içine almaya çalışan evrensel yereli birleştirmeye çalışan bu yaklaşım, eşitliğin aynılık anlamına gelmediğini aksine temel yapabilirliklerin herkesçe eşit bir biçimde yaşanabilmesinin, farklılıkların farkındalığından geçtiğini söyler. ‘Yapabilirlik Yaklaşımı’ bu noktadan hareketle insani gelişimin evrensel boyutuyla bu çeşitliliklere ve farklılıklara duyarlı bir anlayışı bir araya getirmeye çalışır.

Yapabilirlik yaklaşımı insanların refah seviyesini ölçmek için gerçekten neler yapabildiklerine, nasıl bir hayat sürebildiklerine bakmamız gerektiğini söyler. Kişilerin yapabilirlikleri arttırdıktan sonra kişilerin o yapabilirlikleri gerçekten yapıp yapmadığı onların kendi isteklerine bırakılmalıdır. Ancak yapabilirlik kümesi bu ve benzeri yapabilirlikleri içerdikçe kişiye gerçek anlamda bir özgürlük sunar. Sen, yeterli gıda olmadığı için açlık çeken bir kişiyle oruç tutan ya da açlık grevi yapan kişi arasındaki farkın altını çizmeye çalışır. Sen’e göre sonuçta bu iki kişi de açlıkla ve açlığın sonuçlarıyla karşı karşıyadır ancak ilkinde yapabilirlik kümesi çok daha dardır. Kişinin yemek yeme imkânı yoktur, kendi isteği ile yemek yememe kararını almamıştır. Yani her iki kişi için de yemek yeme eylemi gerçekleşmemiştir ancak yeterli gıda olmadığı için yemek yiyemeyen kişinin yapabilirlik şansı da yoktur. Oysa açlık grevi yapan ya da oruç tutan kişi bu yapabilirliğe sahiptir. Ancak bu yapabilirliği eyleme dönüştürmez. Sen, bu tercihe saygı duyar. Ona göre hedef, yapabilirlik kümesini mümkün olduğunca genişletmek ve sonrasında insanlara kendi tercihlerini kullanma imkânı vermektir (Sen, 1993: 30).

Yapabilirlik yaklaşımının bir başka ele alınması gereken noktası ise etik ya da normatif bireysellik (Robeyns, 2003). Bu bireysellik yapabilirlikler açısından her bireyin yapabildiklerine odaklanmayı gerektirir. Hane halkı ya da herhangi bir grubun yapabilirlikleri yerine her bir kişinin yapabildiklerine odaklanmak, her bir bireyin siyasal ve toplumsal yanını reddetmeden ancak Nussbaum’ın deyimiyle hayatın bir gerçeği olarak her kişinin tekliğini, yalnızlığını bir diğerinden olan ayrılığını kabul etmektir. Yapabilirlik

yaklaşımı ontolojik olarak değil etik ya da normatif olarak bireycidir. Yaklaşımın temel amacı bireyi siyasal düşüncenin temel ögesi yapmaktır. Sen'in (1993), aynı ailenin içinde bile kadın ve erkeğin eşit bir biçimde bakıma ve beslenmeye erişimlerinin olmadığına altını çizmesi bu açıdan önemlidir. Ailenin içindeki adaletsiz dağılım, özellikle temel ihtiyaçlar; haklar ve yapabilirlikleri konuşurken her insan üzerinden ayrı ayrı düşünmenin zorunluluk olduğunu göstermesi açısından önemlidir (1985b: 81-104). Ailenin ya da grubun değil her bir bireyin yapabilirlikleri temel alınmalıdır. Nussbaum, her kişinin yaşadığı acıyı kendi vücudunda hissetmesi ve A kişisine verilen yiyeceğin B kişinin midesine gitmemesi, B'nin açlığını bastırmaması, susuzluğunu gidermesi bağlamında her kişinin yanlılığının hayatın temel gerçeklerinden biri olduğunu söyler (Nussbaum, 2000: 62). Anneler, her ne kadar biz yediğimizde doyduklarını söyleseler de aslında bu nokta aile içindeki adaletsiz dağılımın da gözler önüne serilmesini sağlar. Amartya Sen; aile içindeki kaynak dağılımındaki adaletsizliğin altını çizerek, hanehalkı verilerinin güvenilirliğini Hindistan örneği üzerinden sorgular (1995). Sen'e göre yapabilirlik yaklaşımı hanehalkı yerine her insanın yapabilirliklerini saptamayı ve arttırmayı hedeflemelidir. Ancak her bireye bakıldığı takdirde, Sen'in tespit ettiği eve şeker girebildiği halde bile aile içinde kadınların şeker tüket(e)medikleri saptanabilir.

Yukarıda kısaca belirttiğim üzere kadınlara dair kâğıt üzerindeki eşit hakların gerçek yapabilirliklere ulaşabilmesi her birimizin nasıl bir toplumda yaşamak istediğimizi ve bu toplumda kadın ve erkeğin nasıl algılandığı ve toplumsal cinsiyet rollerinin sorunlu görülüp görülmediğine bağlıdır. Burada yapabilirlik yaklaşımının sunduğu perspektif her bir insanın sahip olduğu yapabilirlik kümelerini düşünmeye davet eder. Kâğıt üzerinde yazılı olan yasaların gerçek imkânlarla yapabilirliklere dönmesi çoğu zaman kadın ve erkekler için eşit olmamaktadır. Ayrıca bu eşitsizlik sosyo-ekonomik, etnik ve mezhepsel başka toplumsal dışlanma biçimleri ile örtüşünce daha da keskin bir hal almaktadır.

## SONUÇ

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin doğal olarak kabul edildiği, kadının insan haklarının hayata geçirildiği ve güvence altında sürdürüldüğü bir dünya hayali ve talebi ile yasal mevzuat kadar, sözlü yasalarla geleneklerle de mücadele etmeyi ve her şeyin ötesinde hepimizin özelinde, evinde, ailesinde yaşadığı sorunları dillendirip, hesaplaşmayı da öngörüyor. Öncelikle resmin doğru çekilmesi çok önemli yani toplumsal hayatımızın kurgusu içinde, toplumda ve ailele-



rin içinde ‘kadınların’ ve dolayısıyla ‘erkeklerin’ rolleri konusunda dürüstçe yüzleşebilmeliyiz.

Kadın haklarına dair tartışmalar, kendi toplumsal değerlerimizle Avrupa normları arasında sıkışmak, farklı inanç ve değerlerle bizim değerlerimiz arasında dillenen bir konu olarak da formüle edilebiliyor. Oysa bu makale sınırları içinde aktarmaya çalıştığım bu değerler argümanını açmak ve aslında temelde nasıl bir toplumda yaşamak istiyoruz ve bu istediğimiz toplumun hakkaniyetli olmasını nasıl tarif ediyoruz sorularına verdiğimiz yanıtların bize kadınlar başta olmak üzere her tür ayrımcılık ve eşitsizlikle yüzleşmemizi sağladığıdır. Böylesi bir düşünme egzersizi de aslında sorunun değerler ve inanç farklılıkları ile de yer yer örtüşen ama sadece onunla sınırlı olmayan toplumsal adalet kurgularımızın farkından da oluştuğunu ve bu farklılığın en azından tespitinin üstü örtülen ve görülmeyen eşitsizlikleri görünür kılabilceği bir durum yaratabileceğidir. Hakkaniyetli bir toplum kadınların da erkekler kadar eşit olabildiği aslında toplumdaki her bir bireyin eşit olabildiği bir toplum hayalinden geçiyor.

#### KAYNAKÇA

- Akkan, B., “Sosyal Hak Talebi Olarak Bakım İhtiyacı”, P. Uyan-Semerçi (der.), *İnsan Hakları İhlali Olarak Yoksulluk* içinde, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010.
- Doyal, Len ve Ian, Gough, *A Theory of Human Need*, The Guilford Press, New York, 1991.
- Eflatun, *Devlet*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.
- Fabre, Cecile, *Social Rights Under the Constitution*, Clarendon Press, Oxford, 2000.
- Filiz, Kartal (der.), *Yurttaşlık Tartışmaları: Yeni Yaklaşımlar*, TODAİE, Ankara, 2010.
- Fraser Nancy, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989.
- , “Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young’s Justice and the Politics of Difference”, *Journal of Political Philosophy* 3(2), 1995, s. 166-180.
- , “Recognition Without Ethics?”, *Theory, Culture and Society* 18 (2-3), 2001, s. 21-43.
- , “Talking about Needs: Interpretive Contests as Political Conflicts in Welfare-State Societies”, Cass Sunstein (der.), *Feminism and Political Theory* içinde, Chicago University Press, Chicago, 1990.
- , *Justice Interruptus*, Routledge, New York ve Londra, 1997.
- Fraser, Nancy ve Axel Honneth, *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, Verso, Londra, 2003.
- Gray, John, *Erkekler Mars’tan, Kadınlar Venüs’ten*, Altın Kitap, İstanbul, 1999.
- İlkkaracan, İpek ve İlkkaracan, Pınar, “Kuldan Yurttaş: Kadınlar Neresinde?”, Artun, Ünsal (der.), *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

- Lister, R., *Citizenship: Feminist Perspectives*, Macmillan, Basingstoke, 1997.
- , “Women, Economic Dependency and Citizenship”, *Journal of Social Policy* (19), 1990, s. 455-467.
- Mouffe, Chantal, *The Return of the Political*, Verso, Londra, 1997.
- Nussbaum, Martha C., “Women and Equality: The Capabilities Approach”, *International Labour Review* 138 (3), 1999, s. 227-45.
- , *Sex and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- , *Women and Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Phillips, Anne, “Defending Equality of Outcome”, *Journal of Political Philosophy* 11(2), 2003, s. 1-19.
- Robeyns, Ingrid, “Sen’s Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities”, *Feminist Economics* 9 (2 ve 3), 2003, s. 61-92.
- Sen, Amartya K., “Equality of What?”, Sterling, M. McMurrin (der.), *The Tanner Lectures on Human Values* içinde, Cambridge University Press, Cambridge, 1980.
- , *Commodities and Capabilities*, Elsevier Science Publishers B.V., Amsterdam, 1985.
- , “The Tanner Lectures: The Standard of Living”, G. Howthorn (der.), *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- , “Gender and Cooperative Conflicts”, I. Tinker (der.), *Persistent Inequalities: Women and World Development*, Oxford University Press, New York, 1990.
- , *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Mass, 1992.
- , “Capability and Well-being”, M. C. Nussbaum ve Amartya K. Sen. (der.), *The Quality of Life*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- , “Gender, Inequality and Theories of Justice”, M. Nussbaum ve J. Glover (der.), *Women, Culture and Development* içinde, Clarendon Press, Oxford, 1995.
- , *Development as Freedom*, Knopf Press, New York, 1999.
- Sevenhuijsen, S., *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, Londra, 1998.
- Uyan-Semerci, P., “Yapabilirlik Yaklaşımı ve Yoksulluk: Söylenenler, Söylenemeyenler ve Yapabilirlikler”, İ. Akça ve B. Ülman (der.), *Kemali Saybaşılı’ya Armağan: İktisat, Siyaset, Devlet Üzerine Yazılar* içinde, Bağlam, İstanbul, 2006, s. 223-244.
- , “Demokratik ve Hakkaniyetli Bir Toplum İdeali: Ekonomik-Sosyal”, Filiz Kartal (der.), *Yurttaşlık Tartışmaları: Yeni Yaklaşımlar* içinde, TODAİE, Ankara, 2010, s. 57-87.
- Uyan-Semerci, P. ve B. Akkan, “Yurttaşlığın Kırılma Anlaşması: Romanlar ve Engelliler Bağlamında İhtiyaçların Yorumlanması Siyaseti ve Yeni Bir Yurttaşlık Paradigması”, Ayhan Kaya (der.), *Farklılıkların Birlikteliği (Türkiye ve Avrupa’da Bir arada Yaşama Tartışmaları)* içinde, Hiperlink, İstanbul, 2014.
- Young, Iris Marion, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton, 1990.
- , *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*, Princeton University Press, Princeton, 1997.
- , “Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice”, *The Journal of Political Philosophy* 9(1), 2001, s. 1-18.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **Alternatif Pedagojik Uygulamalar**



## Örgün Eğitim İçin Bir Fırsat: Gençlik Çalışmaları

YÖRÜK KURTARAN

### GİRİŞ

Türkiye’de son 20 yılda sivil toplumun gelişimiyle ilgili 3 temel kırılma noktası olduğunu önermek yanlış olmaz. Bunlardan ilki Habitat II’nin<sup>1</sup> düzenlenmesiyle ortaya çıkan sürecin sivil topluma yansımalarıdır. 1980 sonrası siyaset alanının daralması ve ekonomik liberalizasyonun getirdiği toplumsal ihtiyaçların farklılaşması yeni (tür) Sivil Toplum Kuruluşları’nın (STK) oluşması ve hatta sektörelleşmeye aday bir sivil toplum için yeni bir ortam sağlamıştır. Ortaya çıkan yeni durumun da bir sonucu olarak ilgili toplanti aracılığıyla Türkiye sivil toplumu küresel sivil toplumun farkına varmış ve bundan etkilenmiş, kurulan işbirliklerinin günümüze kadar devam eden etkileri olmuştur. Bu sürecin temel çıktılarından biri yasayla kurulan ve ilgili Belediye sınırları içindeki sivil paydaşlara açık Kent Konseyleri<sup>2</sup> yapılarıdır.

Bir diğer önemli kırılma noktası 1999 Kocaeli depremi sonrası devletin başta insani yardım olmak üzere birçok konuda yavaş ve yetersiz kalmasıyla oluşan ortamda yurttaşların sivil toplum aracılığıyla kendi sorunlarını çözmekle ilgili doğrudan müdahale etme aracı olarak kurdukları inisiyatif ve STK’ların kazandığı ivmedir. Böylece yurttaşlar kendi etraflarındaki sorunla-

1 İnsan Yerleşmeleri üzerine Birleşmiş Milletler Konferansı 3-14 Haziran 1996’da İstanbul’da toplandı. Konferans sonunda “Habitat Ajandası” ve “İstanbul Deklarasyonu” kabul edilmiştir. Bu belgelerle, hükümetler, tüm vatandaşlara uygun iskân olanakları sağlamayı ve sürdürülebilir insan yerleşimlerini geliştirmeyi taahhüt etmişlerdir.

2 Kent Konseyleri 5393 sayılı Belediye Kanunu ve 2006 yılında kabul edilen 26313 sayılı Kent Konseyi Yönetmeliği’ne dayanarak kurulmuş yapılardır.

rın çözümünde örgütlenmeyi –siyasi toplum dışında ancak sivil toplum içinde– daha yaygın bir düzeyde kullanmaya başlamıştır.

Sonuncusu ise 2003'teki AB uyum yasaları çerçevesinde başta örgütlenme özgürlüğü olmak üzere birçok konuda atılan adımların sivil topluma etkisidir. Dernek kurmanın devletten izin almadan, sadece ilgili kamu kuruluşunu bilgilendirerek hayata geçmesi, emniyet görevlilerinin STK'ların Genel Kurul'larında bulunma zorunluluğunun ortadan kalkması gibi sivilleşme süreçlerine paralel, Avrupa Birliği'nin (AB) sivil toplumun gelişimini desteklemek için uygulamaya başladığı programlar da sivil toplumun gelişimine katkıda bulunmuştur. Böylece son dönemdeki bu gelişmelerin bir sonucu olarak Türkiye'de kayıtlı derneklerin sayısı 72.542'den 109.183'e çıkmıştır.<sup>3</sup> Böylece dernek başına düşen kişi sayısı 934'ten 721'e<sup>4</sup> düşerek örgütlenmeyle ilgili daha olumlu bir tablo oluşmuştur.

Bu gelişmelere paralel biçimde sivil toplumun içinde farklı çalışma alanlarının çeşitlenerek hem niceliksel hem de niteliksel açıdan gelişmesi de doğal bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bizzat gençlerin bu değişimin bir öznesi olması, deprem sonrası müdahale gibi alanlara katılımlarının artması ve böylece uzun bir aradan sonra sivil toplumda tekrar daha görünür olmaları da bu döneme rastlamıştır. Her ne kadar halen STK üyeliğine bakıldığında gençlerin daha eğitilmiş ve gelir düzeyi yüksek olanlarının STK'lara daha aktif katıldığı gözlemlenmekteyse bile (bkz. Yılmaz ve Oy, 2014) bu gelişmeler kayda değerdir.

Böylece gençlerin bu bahsi geçen çevre, eğitim, yeni kent mücadeleleri gibi farklı alanlara dahil olmaları kendi sorunlarına yönelik çalışmaların da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sonuçta hem devlet nezdinde *gençlik politikaları* başlığı altında okul dışında gençlerin gelişimine yönelik imkânlar artmaya başlamış, hem de sivil toplum içinde benzer inisiyatifler ve STK'lar daha etkin çalışmalar yapmaya başlamıştır. Böylece “Gençlik alanı” diye tabir edilen alan, örgün eğitim dışında özellikle bu dönemde görünür olmaya başlamış, gençler özelinde öğrenmenin sadece okul ile sınırlı olmadan hayata geçmesine yönelik önemli bir alternatif alanın varlığı daha belirgin olmuştur. Böylece geleneksel olarak ve daha dar bir alanda sosyal hizmetler aracılığıyla dezavantajlı gençlerin korunmasına yönelik sağlanan kamu hizmetleri, Avrupa'daki benzerleri gibi gençlerin güçlendirilmesine yönelik çalışmaları da hayata geçirmeye başlamıştır. Halen uygulanan bu sürecin nitelik, nicelik ve

3 <https://www.dernekler.gov.tr/tr/AnasayfaLinkler/yillara-gore-faal-dernek.aspx>

4 2000 yılı Türkiye nüfusu 67.804.543 ve 2015 yılı Türkiye nüfusu 78.741.053 kişi olacak biçimde.

yaklaşım açısından geliştirilmesi gereken yönleri mevcuttur (bkz. Kurtaran ve Nemutlu, 2008). Ancak bu çalışma gençlik politikalarının bir imkân olarak gençlerin farklı biçimlerde öğrenmelerine odaklandığı için bu konu üzerinde durulmayacaktır.

Bu çalışma, sivil toplumun özellikle gençlik alanı çevrelerinde kullanılan gençlik çalışması kavramını incelemektedir. Buna ek, ilgili alanın Türkiye’deki aktörleriyle genel bir tablosu çıkartılarak buradaki imkânlar, gençlik politikası ile ilişkilendirilerek öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır. Böylece bu kavram analizi ve imkân haritalaması çerçevesinde sivil toplumdaki çalışmaların örgün eğitimi nasıl destekleme potansiyeline sahip olduğuyla ilgili bir tartışma yapılmaktadır. Böylece bu çalışmayı sivil toplum - okul ortamı ilişkisinde gençleri odağına alabilecek çalışmaların hangi çerçevede ve nasıl hayata geçebileceğine yönelik bir fikir egzersizi yapma çabasının da bir ürünü olarak görmek gerekir.

### **TEKNİK BİR KAVRAM OLARAK GENÇLİK ÇALIŞMASI**

Avrupa’da neredeyse sivil toplum düzeyinde 100 yılı aşkın bir geçmişi olan ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan refah devletlerinin bir parçası haline de gelen gençlik çalışmasının belki de genel bir tanımıyla başlamak gerekmektedir. Mesela sivil toplumdaki herhangi bir çalışma “kim hayata geçiriyor?”, “kime yönelik hayata geçiriyor?” ve “ilgili çalışmanın teması nedir?” soruları çerçevesinde incelendiğinde, olası cevapların *gençlik* olması halindeki 8 farklı cevap kombinasyonu gençlik çalışması olarak adlandırılabilir (Nemutlu, 2008). Örnek vermek gerekirse gençler tarafından tasarlanan, gençlere yönelik uygulanan ve teması insan hakları olan bir eğitim bu kategorizasyona göre gençlik çalışması içinde görülebilir. Ya da yetişkinler tarafından uygulanan, hedef kitlesi gençler olan ve konusu gençlerin üreme sağlığı hakları olan bir yaz kampı da bu çerçeve içinde değerlendirilebilir. Bu tür sınıflandırmaları kendi içinde zenginleştirerek ilgili çalışmanın devlet mi yoksa sivil toplum (kuruluşları) tarafından mı uygulandığı, uygulama düzeyinin yerel, ulusal ya da uluslararası mı olduğu gibi ek ve alt sınıflamalar da yapmak mümkündür. Böylesine teknik tanımlamalar yararlı, ancak gençlik çalışmasının aslında bir yaklaşım ve değerler bütünü ile de tanımlanarak kavramsallaştırılması konusunda ilgili ipuçları vermekten uzaktırlar.

Gençlik çalışması, gençlerle beraber ve gençler için spor, sosyal, kültürel, siyasi, eğitim gibi alanlardaki etkinlikleri kapsayan, gençleri bir araya getirme temelinde gönüllü ya da profesyoneller tarafından okul dışı/serbest za-

manlarda uygulanan, gönüllü katılım ile hayata geçen ve formel olmayan öğrenme süreçlerini kapsayan bir kavramdır.<sup>5</sup> Başka bir deyişle gençlik çalışmasının temel özellikleri gençlere odaklanması, gönüllülük temelinde katılımın var olması, örgütlenmeyi teşvik etmesi, erişilebilir olması ve en geniş tanımıyla gençlerin refahına odaklanmasıdır.<sup>6</sup>

Gençlik çalışmasını tanımlarken kullanılan temel kavramları gençlik çalışması özelindeki –ideal– uygulanış biçimleriyle tartışmak, gençlik çalışmalarının “politik” bir okumasıyla ilgili önemli bir ipucu verir. Bu okuma, “neden gençlerle çalışılıyor?” sorusuna verilecek cevapla da ilintili olarak gençlik çalışmasının neye hizmet edebileceğiyle ilgili önemli bir tartışmanın parçasıdır. Çünkü gençlik çalışması toplumda gençler lehine oluşmuş eşitsizlikleri onların lehine gidermeye, toplumsal hayat içinde gençleri daha eşit vatandaşlar haline getirmeye ya da otonomilerini/bağımsızlıklarını geliştirmeye destek sağlamak için kullanılabilecek bir yaklaşım barındırdığı gibi bunun tam aksi bir biçimde, gençlerin en geniş tanımıyla “ehlileştirilmesi” için de kullanılabilir. Bu yüzden mevcut kavramların içini bir tartışmayla doldurmak daha büyük ve politik tartışmanın bir parçasıymış gibi gözükmese de aslında bizzat işin özünü belirleyen önemli bir etkidir. Bu çerçevede aşağıda gençlik çalışması kavramıyla ilişkili kavramların içini doldurmaya yönelik bir tartışma yapılacaktır.

### “POLİTİK” BİR KAVRAM OLARAK GENÇLİK ÇALIŞMASI

Gençlik çalışması kavramının özellikle *nasıl* uygulandığı sorusu çerçevesinde tanımının yapılabilmesi, örgün eğitim yaklaşımından farkını ortaya koymak adına da önemlidir. Biraz açmak gerekirse; gençlik çalışması en geniş kavramsal çerçeve içinde gençlerin özgürlüğüne ve refahına odaklanırken öznesi gençler olduğu için doğrudan gençlerin güçlendirilmesi perspektifiyle hareket etmektedir. Odaklandığı temel alanlardan biri, öznenin –yani bu durumda bizzat gençlerin– belirli yaşam becerilerini öğrenmesini sağlamaktır. Gençlik çalışması aslında bu öğrenmenin gerçekleşmesini bir sosyal etki faktörü ve başarı göstergesi olarak görse de bu sürecin nasıl kurgulandığıyla ilgili en az çıktının niteliği kadar ilgilenmektedir. Bunun arka planında, gençlerle kurgulanan sürecin sonucunda ortaya çıkanın niteliğinin bizzat o sürecin nasıl oluş-

5 European Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018), (2009/C 311/01), 27.11.2009 ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219(01)&from=EN))

6 <http://infed.org/mobi/what-is-youth-work-exploring-the-history-theory-and-practice-of-work-with-young-people/>



turulduğuyla ilgisi olduğu temelinde bir kavramsal arka plana dayanmaktadır. Aşağıda gençlik çalışmasının politik bir kavram olarak incelenmesine yönelik daha ayrıntılı bir tartışma bulunmaktadır.

“Gençler için Katılım Merdiveni” (Hart, 1997) gençlerin herhangi bir sürecin içinde nasıl yer alabileceğiyle ilgili bir basamaklandırma yapar. Böylece gençlerin katılımıyla ilgili 8 basamak belirlenmiş, manipülasyon, deko-rasyon ve sembolik olarak adlandırılan ilk üç basamak aslında katılımın olmadığı ilk basamaklar olarak kurgulanmıştır. Diğer basamaklar, yukarı çıktıkça katılımın nispeten gençler lehine iyileştiği aşamalardır. Son basamak, gençlerin inisiyatifleriyle ve yetişkinlerle gençlerin ortak karar aldıkları bir katılım biçimi olarak kavramsallaştırılmış ve katılımın en ideal biçimi olarak kurgulanmıştır. Mesela yetişkinlerin hayata geçirdiği bir proje içinde gençler ve yetişkinler karar alma süreçlerini gençlerle beraber hayata geçiriyorlarsa bu ilgili merdivende 6. basamak olarak işaretlenmişken gençlerin inisiyatifleriyle hayata geçen ve sadece gençlerin karar alma süreçlerinde yer aldığı basamak da en ideal basamağın bir altı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Böyle bakınca katılım kavramı bizzat öznenin süreçle nasıl ilişkilendiğinin ötesinde bir öneme sahiptir. Çünkü öznenin sürecin içinde nasıl var olduğu o çalışmanın niteliğini belirlemektedir. Bu çerçevede gençlik çalışması ilgili merdivenin çeşitli aşamalarındaki tanıma uyan faaliyetler içinde olabilir. Ancak katılım kavramının pratikte nasıl içinin doldurulduğu önemli bir yaklaşım farkı ortaya koymaktadır. Böylece katılım merdiveninin özellikle öğrenme kavramıyla ilişkisi düşünüldüğünde, herhangi bir öğrenme ortamının oluşturulması ya da öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilişkili süreçlerin kurgulanmasında odağın gençlerin ihtiyaçlarına çekilmesi için bizzat o ihtiyaç sahibinin bu sürecin içinde yer alması gerektiğini önermek yanlış olmayacaktır.

Ancak buradaki katılım kavramını bir başka yönden de açmak gerekir. Çünkü katılım kavramı bir kurumsal yapıya katılım temelinde –mesela okul yönetimi ya da yerel yönetimler düzeyinde– nisbi olarak kısıtlı bir tanımlı içerdiği gibi genel olarak “toplumsal” olarak kurgulananın her alanına –mesela ailedeki karar süreçlerinde eşit söz sahibi olmak ya da kendini ifade etmek için sanatsal bir performansın hayata geçmesi biçimlerindeki gibi– bir katılımı da içerir. Böyle bakıldığında gençlere yönelik tasarlanan herhangi bir öğrenme ortamının nasıl kurgulandığı kadar ne amaçla hayata geçtiği de cevaplanması gereken önemli bir sorudur.

Gençlik çalışmasının politik okumasıyla ilişkili olarak ilgili çalışmaların nasıl hayata geçirildiğiyle ilgili tartışmada “neden gençlerle çalışmak gere-

kiyor?” sorusunun cevabı da en az katılım kavramı kadar önemlidir. Burada kabaca iki yönelim ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi bu toplumdaki belirli bir yaş grubuna sahip yurttaşın en azından asgari düzeyde eşitliğini ve özgürlüğünü hedefleyen bir yaklaşımdır. Böylece gençlerin zaten mevcut toplumsal yapıda diğer kategorilere göre eşit ve özgür olmadığı, tam da bu yüzden farklı ihtiyaçlara sahip oldukları ve bu ihtiyaçları gidermekle ilgili onlar için tasarlanmış hizmetlerin ve çalışmaların tasarlanması ve uygulanması gerektiğine yönelik bir ön tespit yapılmıştır. Diğer taraftan gençlerle neden çalışılması gerektiğine yönelik soruya farklı kavramsal temeller içinden cevap vermek de mümkündür.

Mesela bu görüşlerden birinde gençlerle çalışma ihtiyacı gençlerin kendilerinden daha büyük ve daha önemli olduğu iddia edilen başka konularla ilişkileri çerçevesinde tanımlanmaktadır. Böylece, gençlerin kendilerinden daha önemli olduğu iddia edilen ideal(ler) yolunda hem gençlerin araçsallaştırılması, hem de o ideale yönelik olarak gençlerin şekillendirilmesi sonucu doğmaktadır. Özellikle araçsallaştırma sürecinde özne, gençler olmaktan çıkarak o daha önemli ve büyük olduğu iddia edilen kavram haline gelir. Öyle ki bu süreç içinde gençlerin hem değişmesi, hem de değişenlerin bu değişimin taşıyıcısı olarak etraflarını değiştirmeleri beklenmektedir. Bu yaklaşımın vücut bulduğu metinlerden biri Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın gençlerle ilgili 59. maddesidir:

#### IX. Gençlik ve spor

##### A. Gençliğin korunması

**MADDE 58-** Devlet, istiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetiştirme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.

Madde ilk bakıldığında gençlerle ilgili bir maddeymiş gibi gözükmese de rağmen aslında gençlerin hangi amaca yönelik yetiştirilmesi gerektiğiyle ilgili bir ülküyü tanımlayan bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece *Atatürk gençliği*, *dindar nesil* gibi kavramlar içerik olarak farklı ideolojik temellere sahip olsa da yaklaşım olarak hep böyle bir arka plan çerçevesinde ortaya atılıp uygulanmaya çalışılan politikaların iletişim kavramları olagelmıştır. Bir başka örnek vermek gerekirse, “Türkiye’nin ileride daha güçlü bir

devlet olması için gençlerin iyi bir eğitim alması gerekir” ve “eğitimle piyasa arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi için piyasanın ihtiyaçlarına yönelik olarak gençler en iyi eğitimi almalıdır” gibi önermeler de odağına gençlerin ihtiyaçlarını almaz. Onun yerine gençlerin kendilerinden daha büyük ve önemli olduğu iddia edilen konular/davalar *için* gençlere en iyi eğitimin verilmesi gerektiğini savunur.

“Neden gençlerle çalışmak gerekir?” sorusuna sıklıkla verilen bir diğer cevap gençlerin Türkiye’de sayısının ve nüfusa göre oranının çok büyük olması ve böylesine büyük bir nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği yönündedir. Bu görüşe göre önemli olan istatistikî bir çoğunluktur. Böylece sayıca, yüzdece daha az önem atfedilen başka kesimlerle, kategorilerle, gruplarla çalışmanın gençlerle çalışmak kadar önemli olmadığı sonucu çıkabilir. Oysa hak temelli bir perspektiften bakınca, bir grubun o toplum içinde ihtiyaçlarının hayata geçmesi gerektiğiyle ilgili meşruluk o grubun o toplumdaki rakamsal çokluğundan değil haklarından ortaya çıkmaktadır. Böylece ihtiyaçların hiyerarşisini sayısallıkla doğru orantılı değil ihtiyaç perspektifine oturtmak gerekir. Hem gençlerin araçsallaştırılmasına karşı bir zemin, hem de gençlerin önemini sayılarına değil haklarına odaklayan bir yaklaşım gençlik çalışması kavramının politik zeminiyle ilgili iki önemli içeriktir. Bu iki perspektif temel alındığında “Neden gençlerle çalışmak gerekiyor?” sorusunun cevabı daha nettir.

Bir başka kavram, gençler ve haklarının bütüncüllüğüyle ilgilidir. Marshall, yurttaşların bir topluluğa tam ve eşit üyeliğinin, sadece sivil ve siyasi hakların sağlanması ile gerçekleştiremeyeceğini, sağlık, barınma, eğitim gibi hizmetlere, diğer bir deyişle, sosyal haklara ulaşımının da eşit yurttaşlık statüsü için gerekli olduğunun altını çizmiştir (Yurttagüler, 2014: 12). Sosyal hakların, yurttaşlar tarafından kullanımı, “riskin ve güvensizliğin genel olarak hafifletilmesi, her seviyede –sağlıklı ile hasta, çalışan ile işsiz, yaşlı ile genç, bekâr ile aile babası arasındaki– eşitsizliklerin azaltılmasıdır” (Marshall, 2006: 31).

Mesela halen Türkiye’de genel seçimlerde seçme yaşı 18 olmasına rağmen seçilme yaşı 25’tir. Bu yüzden gençlerin seçilme yaşının düşürülmesine yönelik hayata geçen ve gençlik STK’ları tarafından hayata geçirilen çeşitli kampanyalar aslında Türkiye gibi bir ülkede toplumun ve kurumlarının gerontokratik yapısını bir eşitsizliğin kurumsallaşması perspektifiyle ele almaktadır. Böylece bu kampanyalar seçilme yaşının düşürülmesini gençlere yönelik bir eşitsizliğin gençlerin lehine giderilmesi çerçevesinde ele almaktadır. Ancak gençlerin parlamentoya katılımlarının önündeki engellerin kaldırılması

dar anlamda kurumsal katılımı artırmayabilir. Çünkü halen siyasi partiler yasası içinde aday olanlardan alınan başvuru ücretleri, seçilme yaşının 18 olması halinde siyasi partilere üye olma yaşının da 18 olmasıyla ilgili dezavantajlı durumun devamı gibi örnekler başta olmak üzere çeşitli engeller mevcuttur. Ancak daha geniş bir perspektifle bakıldığında parlamentoya katılımının geliştirilmesi için gençlerin özerkliklerinin hayatın sivil, sosyal ve siyasal diğer alanlarında sağlanmasıyla mümkün olabileceğini hatırlamak gerekmektedir (Yurttagüler, 2014).

Böyle bakıldığında sivil, siyasal ve sosyal hakların bölünmez bütünlüğü bir yanıyla eşitlik idealini bir hedef haline getirerek sosyal haklar temelli bir yaklaşımı da benimsemektedir. Tam da bu yüzden gençlik çalışması alanı seçilme yaşı gibi gençleri doğrudan –ya da gerekli olduğunda dolaylı olarak– ilgilendiren konuları temel alarak gençlerin gelişimine odaklanmakta ve bu konularla ilgili olan çalışmalarda eşitsizliği gençlerin lehine dönüştürme saikiyle uygulamayı odağına almaktadır. Ancak buna ek olarak bu eşitsizliğin bütüncül bir perspektifle çözülmesine yönelik bir yaklaşımla bu çalışmaları hayata geçirmektedir.

Gençlik çalışması yukarıda bahsedilen yaklaşımları destekleyecek biçimde gençlerin bu faaliyetlere örgün eğitim dışındaki serbest zamanlarda ve isteyerek katılımlarını da temel almaktadır. Böylece gönüllülüğü ve isteyerek katılımı bu tür çalışmaların temel unsuru haline getirmekte, zorunluluk yerine motivasyonu bu faaliyetlere katılımın olmazsa olmazlarından biri olarak görmektedir. Çünkü sivil toplum ile gönüllülük temelinde ilişki kuran gençlerin diğer gençlere oranla demokratik değerlere daha bağlı olduğu ya da ilişkilendikten sonra bu değerleri daha çok benimsediğiyle ilgili veriler mevcuttur (Düzen, 2015).

Görüldüğü üzere gençlik çalışmasının nasıl olması gerektiğiyle ilgili tartışma teknik bir tartışmanın ötesinde değerler çerçevesinde politik bir tartışmadır. Tam da bu yüzden gençlik çalışmasıyla örgün eğitim arasındaki ilişki önemlidir. Öyle ki, gençleri öznesine koyan ortaöğretim ve gençlik çalışması alanlarının birbirlerine rakip değil birbirlerinin tamamlayıcısı olması durumunda önemli bir sinerjinin oluşma potansiyeli mevcuttur. Buna ek, gençlik çalışması okul dışında öğrenmeye odaklanmış olmasına rağmen bir yaklaşım olarak örgün eğitimin özellikle niteliğiyle ilişkili tartışmalara önemli bir katkı da sağlayabilir. Bu tartışmanın kendisi de gençlik politikaları alanının örgün ve okul dışı faaliyetlerle ilişkisini daha görünür kılarak gençlerin lehine uygulamaları geliştirebilir.

Bu kavramsal tartışmaya ek gençlik çalışması alanı sivil toplum, devlet ve kamu paydaşlarıyla örgün eğitimdeki gençlerin ve öğretmenlerin gelişimlerine yönelik önemli fırsatlar da sunmaktadır. Aşağıda gençlik çalışmaları alanını özelinde sivil toplum, devlet ve Avrupa'ya odaklanan bir haritalama çalışması özeti bulunmaktadır.

## TÜRKİYE'DE GENÇLİK ÇALIŞMASI ALANI

Yukarıda ayrıntılandırılmaya çalışılan gençlik çalışması kavramı ile ilişkili biçimde temelde üç alan ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi doğrudan sivil toplum ile ilişkili olan ve STK'lar ve inisiyatifler aracılığıyla yürütülen çalışmalar, diğeri bizzat devlet eliyle bu çerçevede yürütülen faaliyetler, üçüncüsü de sivil toplum ve devletle ilişkili olan uluslararası (özellikle Avrupa odaklı) boyutudur. Belirtilmelidir ki, gençlik çalışması kavramı ile ilişkili kurum ve kuruluşların ilgili faaliyetleri uygulamasında ciddi yaklaşımlar farkları bulunabilmektedir. Buradan her gençlik çalışmasıyla ilişkili kurumun yukarıda ayrıntılandırıldığı gibi "ideal" bir biçimde bu kavramın içeriğini doldurarak hareket ettiğini söylemek doğru olmaz. Ancak hangi kurumun bu kavramı nasıl bir içerikle hayata geçirdiği bu çalışmanın konusu değildir. Onun yerine aşağıda sadece bu üç alanın örgün eğitimle ilişki kurabileceği imkânlar çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. İlk olarak devletin gençlik çalışması alanında örgün eğitimle ilişkilenebilecek yapısı incelenecektir.

### Devlet ve Gençlik Çalışması

Devlet özellikle son dönemde gençlik çalışması alanında önemini artıran bir aktördür. Geçtiğimiz dönem devletin sağladığı çeşitli hizmetlerin niteliğiyle ilgili çeşitli eleştirel bulgular yayınlanmış durumdadır.<sup>7</sup> Gençlik çalışmalarıyla ilgili faaliyetler 2000'li yıllarda Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü bünyesindeki Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı altında koordine edilirken son dönemde Türkiye'de gençlik politikaları alanındaki en önemli gelişme, eskiden Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü olarak hizmet veren yapının 8 Haziran 2011 tarihinden beri bir bakanlık olarak faaliyet göstermesidir. Bakanlık, bünyesinde hizmet birimleri olan Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Proje ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Eğitim Kültür ve Araştırma Genel Müdürlüğü olmak üzere üç yeni genel müdürlük barındırmaktadır. Türkiye'de gençlik çalışması alanıyla ilişkili birincil devlet paydaşı olarak Gençlik

7 Bu konuda kapsamlı bir izleme araştırması için [https://issuu.com/genclikcalismalari/docs/adrese-buyutec-final-kitab\\_\\_-2011](https://issuu.com/genclikcalismalari/docs/adrese-buyutec-final-kitab__-2011)

ve Spor Bakanlığı kamu kurumları özelinde gençlik politikalarıyla ilgili merkezi bir konumdadır.

Bakanlık temelde kendisi projeler yürütmekte, bu projelere katılımı çoğunlukla sayısı 212'yi<sup>8</sup> bulan kendisine bağlı gençlik merkezleri üzerinden hayata geçirmektedir. Halen, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na (GSB) bağlı gençlik merkezleri bünyesinde kayıtlı 1.293.465 genç bulunmaktadır. Merkezlerde bilim, kültür, sanat ve sosyal alanlarda çeşitli faaliyetler yapılmaktadır. Merkezlerdeki çalışmaların niteliğiyle ilgili önemli eleştiriler bulunmakla birlikte (Kurtaran, 2011) merkezler gençlik çalışmalarının hayata geçtiği önemli mekânlardır. Bu merkezlere ek, Kalkınma Bakanlığı bünyesindeki Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) altındaki 11 şehirde Gençlik ve Kültür Evleri olarak örgütlenmiş gençlik merkezleri de mevcuttur. Bu iki bakanlığa ek olarak Türkiye'deki Belediyeler Kanunu'nun 14. maddesine<sup>9</sup> dayanarak birçok belediye bünyesinde oluşturulan gençlik merkezleri mevcuttur.

Gençlik kampları da Bakanlığın önemli hizmetlerinden biridir. Merkezler "Gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş tesislerdir".<sup>10</sup> Katılım ücretsizdir. 12-15 yaş grupları için 8 adet Deniz, 16-22 yaşlarındaki gençler için de 12 adet Doğa Kampı mevcuttur. Kamplara başvurular ilgili internet sitesinden yapılmaktadır. Ancak 2012 yazı öncesi Türkiye'deki tüm gençlik kampları karma uygulamaya son verip kız-erkek ayrı kamp uygulamasına başlamış ve bu uygulama toplumsal cinsiyet eşitliğini olumsuz etkileyeceği nedeniyle gençlik kuruluşları tarafından eleştirilmiştir.<sup>11</sup>

Bakanlık bünyesinde yürüyen önemli projelerden biri de 2012'de açılan *Gençlik Projeleri Destek Programı* hibe programı kapsamında gençlerle ilgili STK projeleri desteklenmekte, yaklaşık her sene 2,5 milyon TL'lik bir bütçe bu hibe programı için harcanmaktadır.<sup>12</sup> Bu fon katılım, sosyal içirme, aktif yurttaşlık ve kültürler arası öğrenme konularında çalışan STK'lar ve gençlik STK'larını hedeflemektedir. Maalesef 2013 yılından beri Bakanlığın hangi STK'lara bu desteği sağladığıyla ilgili liste yayınlanmamaktadır. Buna ek olarak, GSB kendi bünyesinde çeşitli çalışmaları projeler kapsamında hayata geçirmektedir. Bu projelerin büyük bir çoğunluğu, Bakanlığın bünyesinde, özellikle Bakanlığın taşra yapılanmasının temel taşlarından biri olan genç-

8 <http://genclikmerkezi.gsb.gov.tr/Site/Anasayfa.aspx>

9 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5393.pdf>

10 <http://genclikkamplari.gsb.gov.tr/Modul/GenclikKamplari.aspx>

11 <http://bianet.org/biamag/siyaset/165027-secim-beyannamelerinde-genclik-politikalari-i>

12 <http://gsb.gov.tr/Sayfalar/2219/2218/program-hakkinda.aspx>

lik merkezleri ağı ile ilişkili gençlerin yararlanmasına yönelik çalışmalar olmasına rağmen örgün eğitim içindeki gençlerin bu faaliyetlerden yararlanmasının önünde bir engel bulunmamaktadır.

Yukarıda bahsi geçen gençlik merkezleri, gençlik kampları, gençlik hibe programı ve diğer yürüyen projeler örgün eğitimdeki gençlerin yararlanması için açıktır. Bu çerçevede öğrenciler ilgili internet sayfalarını izleyerek dönem dönem açılan çağrılara başvurabilir. Öğretmenler de gençleri bu çağrılardan haberdar ederek teşvik edebilir ve gelişimlerine destek olabilirler.

Devletin gençlik çalışmalarını desteklemek amacıyla çalışmalarını yürüten Ulusal Ajans (UA) da en az GSB kadar önemli bir kurumdur. Türkiye 1999 Helsinki Zirvesi'nde Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinin başlaması ile bir program ülkesi olarak bütçeye katkı yapmaya başlamış ve böylece çeşitli programlarından yararlanmaya başlamıştır. Türkiye'nin AB programlarından yararlanmasını sağlayacak olan ve taraflarca 26 Şubat 2002 tarihinde imzalanmış bulunan Çerçeve Anlaşma'yı onaylayan 4763 sayılı Kanun, 28 Haziran 2002 tarihli *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Anlaşmanın içeriği ve dayandığı Bakanlar Kurulu kararı ise imzaların tamamlanmasından sonra 1 Eylül 2002 tarihli *Resmi Gazete*'de yayınlanmıştır.

UA önce Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde faaliyetlerine başlamış, 2011 yılında 634 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (HKH) ile Avrupa Birliği Bakanlığı'nın ilgili kuruluşu olmuştur. 2014 yılı itibarıyla Erasmus+ Programı altında çeşitli hibe ve imkânlar çerçevesinde başta gençlik kuruluşları, üniversiteler ve gençlik grupları aracılığıyla doğrudan gençler olmak üzere çeşitli paydaşlar bu programdan yararlanmaktadır.

Program zaten varolan yerel (ulusal) gençlik çalışmalarına özellikle hareketlilik imkânları sağlayarak bir Avrupa boyutu katmak için tasarlanmış olmasına rağmen Türkiye gibi gençlik çalışmalarına yönelik olanakların oldukça kısıtlı ve geliştirilmeye açık olduğu bir ülkede farklı bir fonksiyona da sahiptir. Böylece Erasmus+ Programı'nın özellikle gençlik STK'larını fonlayan alt programları, Türkiye'deki gençlik STK'larının doğrudan sürdürülebilirliklerine katkı sağlamaktadır.

Bu çerçevede Erasmus+ Okul Eğitim Programı bünyesindeki şu alt programlar okul eğitimi alanında hibe destekleri sunmaktadır: Ana Eylem 1 - Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (KA1) altında yer alan Okul Eğitimi Personelinin Öğrenme Hareketliliği, Ana Eylem 2 - Yenilik ve İyi Uygulama Değişimi için İşbirliği (KA2) altında yer alan Stratejik Ortaklıklar ve Ana Eylem,

3 - Politika Reformuna Destek (KA3).<sup>13</sup> Bu hibe programlarının temel özelliği örgün eğitim içindeki ya da dışındaki gençlerin gönüllü olarak kişisel ya da bir grup halinde Avrupa başta olmak üzere dünyanın diğer ülkelerindeki gençlerle gönüllülük temelinde çeşitli faaliyetler yapmasına yönelik hibe imkânları sunmasıdır. Böylece kültürler arası öğrenmenin de bir ana akım olarak yansdığı çeşitli değişim projelerine destek vermektedir.

### Türkiye’de Sivil Toplum ve Gençlik Çalışması Alanı

Ortaöğretimdeki gençlerle ilişkili olabilecek biçimde sivil alan özelinde gençlik çalışmaları daha çok gençlik ve öğrenci temalı dernekler bünyesinde, kurulma amaçları gençlere yönelik destekler vermek olan vakıflarda ve bizzat gençlerin kurduğu bir tüzel kişiliği olmayan gençlik inisiyatiflerinde hayata geçmektedir.<sup>14</sup> Bunlara ek, çeşitli sosyal girişimler de<sup>15</sup> gençlere yönelik kampçılık faaliyetleriyle belki de sivil toplum bünyesindeki gençlik çalışması alanının en eski faaliyetlerini yürütmektedir (Nemutlu, 2008).

Bu tür kuruluşların finansman gelirleri Erasmus+ Programı, belediyelerin aynı destekleri, şirketlerle yapılan çeşitli sponsorluk anlaşmaları çerçevesinde hayata geçmektedir. Bu kuruluşlar örgün eğitim içindeki ve dışındaki gençlerle çeşitli projeler hayata geçirmekte, ayrıca gençlerle çalışanların güçlendirilmesine yönelik eğitim ve seminer gibi çalışmalar da yapmaktadır. Ayrıca bu alandaki STK’lardan bazıları doğrudan örgün eğitim ile işbirliği çerçevesinde gençlerin sosyal sorumluluk çalışmalarına katılmalarına yönelik destekler de vermektedir.<sup>16</sup> Her ne kadar gençlerin sivil topluma katılımıyla ilgili problemler bulunsun da (KONDA, 2014) sivil toplum alanı gençlerin özne olarak hareket edebilmelerine yönelik önemli bir alan olmaya devam etmektedir.

Faaliyetleri bizzat yürütmek dışında bazı STK’lar doğrudan gençlere yönelik faaliyetleri desteklemek için çeşitli hibe imkânları da sunmaktadır.

<sup>13</sup> <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-programi/okul-egitimi-programi>

<sup>14</sup> Türkiye’deki STK’lardan “gençlik” odaklı çalışanlara Sivil Toplumu Geliştirme Merkezi’nin STÖ Veritabanından (<http://www.stgm.org.tr/tr/stoveritabani>) ve gençlik alanı olarak tarif edilen alandaki STK’ların kayıtlarının bulunduğu Gençlik Alan Haritasına (<http://www.genclikharitasi.org>) bakılabilir.

<sup>15</sup> Gençlik çalışmaları alanının önde gelen kurumlarından Gençlik Servisleri Merkezi ve Gençtür her sene düzenledikleri kamp faaliyetleriyle gençlik çalışmaları alanında faaliyet göstermektedir.

<sup>16</sup> Genç Hayat Vakfı’nın Yurtta Genç Var ([http://genchayat.org/?page\\_id=75439](http://genchayat.org/?page_id=75439)) Toplum Gönüllüleri Vakfı’nın Bağlanamam: Sağlıklı Gençlik Hareketi (<http://tog.org.tr/tr/calismalarimiz/detay/projeler/baglanamam-saglikli-genclik-hareketi-projesi>) bu alandaki çeşitli projeler içinden iki örnektir.



Erasmus+'a benzer ama daha küçük çapta faaliyetler yürüten Türkiye-Almanya Gençlik Köprüsü<sup>17</sup> de Türkiye ve Almanya'daki gençlik STK'larının ve okulların karşılıklı değişim programlarına destek vermeye yönelik faaliyet gösteren ayrı bir programdır. Bunun gibi sadece gençlere değil ama sivil toplum faaliyetleri içinde gençler dahil birçok diğer alana yönelik hibe programları bulunan Friedrich Ebert Stiftung Derneği, Açık Toplum Vakfı, Sabancı Vakfı, Sivil Toplum için Destek Vakfı gibi STK'lar da mevcuttur ki bunlar sivil toplum ile kamu kuruluşları arasındaki işbirliklerine de destekler vermektedir.

### **Avrupa'da ve Gençlik Çalışması Alanı**

Avrupa Birliği (AB) ve Avrupa Konseyi kendi bünyelerinde gençlik çalışmalarının desteklenmesine yönelik çeşitli imkânları hayata geçirmektedir. Bu çerçevede AB'nin en önemli programı Erasmus+ ile ilgili bilgi bir önceki bölümde verilmiştir. Avrupa Konseyi de Türkiye dahil Avrupa'daki gençlik STK'larının ve gençlerle çalışanların yararlanması amacıyla çeşitli eğitimle-ri düzenlemektedir. Özellikle Avrupa Gençlik Vakfı<sup>18</sup> aracılığıyla gençlik STK'larının faaliyetlerine hibe destekleri sağlamaktadır.

Avrupa Konseyi ve AB'nin kendi bünyelerindeki faaliyetler dışında ana paydaşlar olduğu ve 1998 yılından beri aktif olan bir Gençlik İşbirliği bulunmaktadır. Bu işbirliği kapsamında gençlik araştırmaları, eğitimler, seminerler, toplantılar, veritabanları gibi temel faaliyetler hayata geçmektedir.<sup>19</sup> Özellikle bu işbirliği kapsamında oluşturulan eğitim kitapları<sup>20</sup> öğretmenlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve Türkçeye çevrilmiş biçimde bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'de gençlerle çalışanların bu işbirliğinin çeşitli faaliyetlerinden yararlandığı düşünüldüğünde ne kadar önemli bir imkân olduğu ortaya çıkmaktadır.

### **FIRSATLAR**

Yukarıda önce gençlik çalışmasının politik bir okuması ile ilgili bir tartışmayı hatırladıktan ve teknik açıdan Türkiye'de gençlik çalışması alanının sivil toplum, devlet ve Avrupa boyutlarını hem öğretmenler hem de öğrenciler için inceledikten sonra bu bölümde somut olarak örgün eğitimle gençlik çalışma

<sup>17</sup> <https://www.jugendbruecke.de>

<sup>18</sup> European Youth Foundation (<http://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation>)

<sup>19</sup> <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/home>

<sup>20</sup> <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>

alanları arasında olası işbirlikleriyle ilgili öneriler yer alacaktır. Çünkü görüldüğü üzere gençlerin ve öğretmenlerin gençlik çalışması alanıyla işbirliği yapıyor olması gelişimlerine yönelik önemli fırsatları barındırmaktadır. Bu fırsatların üzerinde düşünmek, gençlik çalışmasının örgün eğitimi destekleyici biçimde hayata geçmesine yönelik fonksiyonunu da olası kılacaktır.

### Formel Olmayan Öğrenme Örgün Eğitim İlişkisinin Kurulması

Halen sivil toplumda gençlerle çalışanların kullanması için oluşturulan, hem kavramsal hem metodolojik olarak çeşitli uygulamaların nasıl hayata geçebileceğiyle ilgili modüller dahil tüm gerekli bilgileri barındıran toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları eğitimi gibi konularda eğitim kitapları mevcuttur. Bu kitapların bir bölümüne Türkçe dışındaki dillerde de ulaşılabilir. <sup>21</sup> Buna ek, bu yazının ciddi bir bölümü çeşitli STK'lar ve üniversitelerin <sup>22</sup> ilgili merkezleri tarafından Türkçeye de çevrilmiş durumdadır. <sup>23</sup> Bunlara ek, Avrupa çapında faaliyet gösteren 6 merkezin oluşturduğu bir ağ olan SALTO <sup>24</sup> internet sitesi de 1.300'ü aşkın modülün yazılı olduğu bir *araç kutusuna* sahip <sup>25</sup> olarak bu konudaki en önemli veritabanlarından birine sahiptir. Benzer bir kaynak da youthpolicy.org sitesi bünyesindeki benzer bir veritabanıdır. <sup>26</sup>

Bu kaynaklara gençlerin ya da öğretmenlerin doğrudan ulaşarak farklı metodolojik yaklaşımları öğrenmelerine yönelik bir farkındalık sağlanabilir. Böylece kendilerini de geliştirme fırsatı bulurlar ki orta vadede öğrendiklerini sınıf içi eğitimde kullanmakla ilgili önemli imkânlar bularak bir çarpan etkisi yaratabilirler.

<sup>21</sup> Bu konuda iyi bir örnek olarak Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin gençlik alanındaki işbirliğinin internet sitesindeki yayınlar bölümü <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/publications> gösterilebilir.

<sup>22</sup> Bu konuda özellikle İstanbul Bilgi Üniversitesi bünyesindeki Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi (<http://stcm.bilgi.edu.tr>), İstanbul Bilgi Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü (<http://eu.bilgi.edu.tr/tr/>) ve Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (<http://secbir.org/tr/>) bugüne kadar çeşitli ders araçlarını üreterek ve farklı dillerden çevrilmesine destek olarak önemli örnekler sunmaktadır.

<sup>23</sup> İnsan hakları eğitimi alanında "Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu", Toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili "Toplumsal Cinsiyet Konu(şma)ları" (<http://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/01/toplumsalcinsiyetkonusmalari.pdf>), çocuklarla insan hakları eğitimi için "Pusula-cık: Çocuklarla İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu" (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/105392796/ÇOÇA%20web/PUSULACIK.pdf>) gibi.

<sup>24</sup> Support, Advanced Learning and Training Opportunities within the Erasmus+: Youth in Action programme, the EU programme for education, training, youth and sport

<sup>25</sup> <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/>

<sup>26</sup> <http://www.youthpolicy.org/library/>

### **Okul Dışı Faaliyetler ve Gençlik Çalışması Alanı İşbirliği**

Okullar ders saatleri dışında –hafta içi ve hafta sonu– atıl binalar olarak kalmaktadır. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’nin izniyle yerel düzeyde çalışan kuruluşlar ile okullar arasında proje temelli işbirlikleri uzun süredir hayata geçmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de gençlik çalışmalarıyla ilişkili kuruluşların faaliyetlerini gerçekleştirmekle ilgili temel sıkıntılarından biri mekândır.

Okul mekânlarının gençlik merkezleri ve STK’lar tarafından kullanılması gençlik çalışması özelinde sağlanan hizmetlerin yaygınlığını artırabilecektir. Buna ek, hem sivil toplum hem devletin bu alanda yaptığı çalışmaların mahalle bazında ve ihtiyaç temelli olmasını sağlayarak örgün eğitime önemli bir katkı sağlayacaktır.

### **Okul İçi Kulüp Faaliyetleri ve Gençlik Çalışması Alanı İşbirliği**

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği<sup>27</sup> ortaöğretimdeki öğrenci kulüpleriyle sivil toplum ve kamu kuruluşları arasında olabilecek işbirliklerinin çerçevesini düzenlemektedir. Bu çerçevede “Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti ile ilgili projeler, çevrede bulunan kişi, resmî/özel kurum/kuruluşlar ile diğer sivil toplum kuruluşlarına önerilerek her türlü katkıları istenebilir” ve “Öğrencilerin; kendilerine, ailelerine, çevrelerine ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş bireyler olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilir.”

Görüldüğü üzere bir imkân olarak gençlik çalışması alanıyla işbirliği içinde gençlerin kendi sorunlarını ya da kendi etraflarındaki sosyal sorunları çözmelerine yönelik faaliyetlerin STK’larla işbirliğinde hayata geçmesi mümkündür. Öğretmenler bu konuda doğrudan ilgili STK’larla işbirliği yapabilir. Böylece kendi üzerlerine çok iş düşmeden işbirliği içinde gençlerin bu tür faaliyetlere katılımını sağlayabilirler.

### **Gençlere ve Okullara Açık Olan İmkânların Yaygınlaştırılması**

Bahsedildiği üzere Erasmus+ Programı gençlerle çalışmalara bir Avrupa boyutu katmak için hayata geçen bir programdır. Program gençlere açık olduğu gibi gençlerle çalışanlara da açıktır. Ayrıca program bünyesinde sadece okulların değişimine odaklanan programlar da mevcuttur. Erasmus+ dışında

genel olarak sivil toplumun kullanımına, özel olarak gençlerle çalışan kuruluşların başvurularına açık çeşitli fon imkânları bulunmaktadır.<sup>28</sup> Bu imkânların çoğu STK'ların kullanımı için olsa da sivil toplum ile kamu kuruluşlarının işbirliklerini de özendirmektedir. Kalkınma Bakanlığı'na bağlı çalışan 26 Kalkınma Ajansı da sivil toplum kamu işbirliğini özendiren hibe programlarına sahiptir. Bu hibe programlarından STK'lar ile okulların ortaklıklar kurarak yararlanmaları her iki alanın birbirlerinden öğrenmelerine destek olacak ayrıca işbirliklerinin gerektirdiği finansman ihtiyacı da böyle karşılanabilecektir.

## SONUÇ

Görüldüğü üzere gençlik çalışması özellikle sivil alan ve uluslararası ağlarla ilişkisi bünyesinde önemli bir tecrübe ve birikime sahiptir. Bu birikimin yanında gençlik çalışmasının politik bir yorumu olarak adlandırılan yaklaşımla demokrasi, insan hakları gibi kavramlarla ilişkisi de bulunmaktadır. Bu ilişkinin niteliği, sadece gençlerin öğrenmeleri odaklı bir sonucun ötesinde toplumsal açıdan eşitlik ve özgürlük gibi kavramlarla da bağlantılıdır. Bu birikimin örgün eğitim sistemiyle ilişkisini artırıyor olmak gençlik çalışmalarının örgün eğitimi tamamlayıcı unsurunu güçlendirecek, örgün eğitimin kavramsal açıdan zenginleşmesine yol açacak, artık farklı biçimlerde öğrenen gençlere farklı metodolojiyle de öğrenme ortamları sağlanabilecek ve gençlik çalışmaları açısından daha fazla gence ulaşılmasının önünü açabilecektir. Fakat tüm bu potansiyel yanında böyle bir işbirliği, Türkiye'de gençlerin maruz kaldığı eşitsizlikleri gidermeye yönelik çalışmaları desteklemek adına da öneme sahiptir.

## KAYNAKÇA

- Denstadj, Finn, "Ulusal Gençlik Stratejisi Nasıl Geliştirilir?: Gençlik Politikaları Kılavuzu", *Şebeke Projesi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2014.
- Düzen, Ekrem, "Toplum Gönüllüsü Gençlerin Profili", Toplum Gönüllüleri Vakfı Yayınları, 2015.
- European Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018), (2009/C 311/01), 27.12.2009.
- Hart, Roger, "Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development And Environmental Care", UNICEF, 1997.

<sup>28</sup> Türkiye'deki sivil toplum çalışmalarına hibe desteği sağlayan kurumlarla ilgili önemli bir doküman Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşları için Fon Rehberi - [http://tacso.org/doc/TuRKiYE\\_DE-KI\\_STK\\_LAR\\_iciN\\_FON\\_REHBERi.pdf](http://tacso.org/doc/TuRKiYE_DE-KI_STK_LAR_iciN_FON_REHBERi.pdf)

- Konda AŞ, “Türkiye’de Gençlerin Katılımı”, *Şebeke Projesi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2014.
- Nemutlu, Gülesin, “Gençlik Çalışması Özne Özel Sınıflandırma Modeli”, *Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları*, Yörük Kurtaran, Nurhan Yentürk ve Gülesin Nemutlu (der.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.
- Nemutlu, Gülesin ve Yörük Kurtaran, “Gençlik Çalışmaları Temelli Gençlik Politikaları Önerileri”, *Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları*, Yörük Kurtaran, Nurhan Yentürk ve Gülesin Nemutlu (der.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.
- Oy, Burcu ve Volkan Yılmaz, “Türkiye’de Gençler ve Siyasi Katılım: Sosyo-Ekonomik Statü Fark Yaratıyor mu?”, *Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları*, No. 5, Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2014.
- Yurttagüler, Laden, “Özerklik ve Özgürlükler Açısından Türkiye’de Gençlik Politikaları”, *Şebeke Projesi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2014.

#### **Yönetmelikler**

- Belediye Kanunu, *Resmi Gazete*, 25874, 13.7.2005.
- İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 25699, 13.1.2005.
- Kent Konseyi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 26313, 8.10.2006.

#### **İnternet Siteleri**

- [www.genclikkamplari.gsb.gov.tr](http://www.genclikkamplari.gsb.gov.tr)
- [www.gsb.gov.tr](http://www.gsb.gov.tr)
- <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>
- <https://www.salto-youth.net>
- [www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr)



## Rap Pedagojisi Aracılığıyla Eleştirel Bir Eğitim Yöntemi: Alman-Türk Hip-Hop Gençliği<sup>1</sup>

AYHAN KAYA

### GİRİŞ

Bu makalenin amacı, göçmen gençliğini, içinde bulunduğumuz neo-liberalizm, tüketim ve metalaştırma çağının zararlı etkilerinden koruma sürecinde, hip-hop gençlik kültürünün belirli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktır. Hip-hop kültürü genelde, varolan iktidarların etki alanını sınırlandırma ve toplum tarafından dışlanmış gençlerin polis, eğitim ve medya gibi resmi kurumlar karşısında ‘var olabileceği’ bir alan yaratma amacındadır. Özelde ise rap ve graffiti, sanayisizleşme (*deindustrialisation*) çağıyla birlikte toplum dışına itilen varoş gençliğinin, bu durum karşısında ortaya koyduğu kültürel bir direniş biçimidir. Hem rap, hem de graffiti, ‘öteki ve farklı’ olanı toplumun baskın değerlerine göre törpüleyerek biçimlendirmeye programlanmış geleneksel, resmi eğitim yöntemlerinin kısıtlamalarından gençleri özgürleştirir. Geleneksel eğitim yöntemleri bugüne değin, var olan farklılıkları baskın kültür içinde eritmek suretiyle yok ederek ulusu (milleti) tektipleştirme çabası gütmüştür. Öte yandan rap pedagojisi, ‘öteki’ olanın ‘ötekiliği’ni kabul eden ve bunun neden olabileceği sonuçları göze alan, eleştirel bir eğitim biçimi olarak göze çarpmaktadır. Yine de şunu belirtmek gerekir ki, bu çalışma, ‘pedagoji’ kavramının ne anlama geldiğini tartışma amacıyla değildir.

1 Makaleyi ingilizceden çeviren Aslı Takanay. Bu makale daha önce yayınlanmıştır: Kaya, A., “Rap Pedagojisi Aracılığıyla Eleştirel Bir Eğitim Yöntemi”, N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (der.), *Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008, s. 459-492.

Onun yerine bu çalışmada eleştirel rap pedagojisinin çoğunluk ile azınlık arasında bağlantı kuran bir tür *üçüncü alan* ya da bir *köprü* oluşturabileceği ile ri sürülecektir. Bu tür bir eleştirel eğitim sisteminin tanıtımı bağlamında, Alman-Türk hip-hop gençliği, temsil edici bir örnek konumundadır. Bu makalede, Alman-Türk hip-hop topluluğunun bazı üyeleri, küreselleşmiş hip-hop gençlik kültürünün karmaşık yapısını gözler önüne sermek amacıyla anılacaktır.

### GÖRÜNMEYEN OKULLAR: SINIRDAKİ GENÇLİK VE ALTERNATİF EĞİTİM ARAÇLARI

Mutlak doğruların ve düzenin hüküm sürdüğü modernist anlayış, hip-hop ve rap'in zaman ve mekân kavramlarını sadeleştirip, Paul Virilio'nun "hız uzamı" (*speed space*) dediği şeye dönüştürdüğü bir dünya yaratmış durumda (Virilio, 1991). Herhangi bir yere ait olmayan gençlik, dillerin, kültürlerin, etnik kökenlerin ve kimliklerin çoğulluğuyla tanımlanan ve durağan olmayan kültürel, sosyal çevrelerin birer ögesi oluyor gitgide. Kimlikler artık kesin ve değişmez değil, aksine muğlak ve değişken. Paul Gilroy bunun, rapçi Rakim'in ileri sürdüğü fikirde yansımaları bulduğunu söylüyor: "Kimlik, nereden geldiğini değil, an itibarıyla nerede bulunduğunu anlatır." Bu, "yaşamakta olan anı önceleyen, söylencelerin çok fazla ilgi gördüğü bir dönemde, kimliğin, bitimsiz bir 'ben' oluşturma süreci olduğunun altını çizen" bir iddiadır (Gilroy, 2005: 91). Çoğu genç için, geleneksel anlamın yitip gittiği görülmektedir. Medya, yaşayarak edinilecek deneyimlerin yerini almaya başladı. Dolaşısıyla algımız, herhangi bir yeri merkez olarak değerlendirmeyen, köklerinden uzak, farklılıkların, yurtsuzluğun ve karşılıklı alışverişlerin hüküm sürdüğü bir dünyayı temel alarak biçimleniyor (Giroux, 1991: 104).

Eğitimcilerin yapması gereken şey, hem hangi koşullarda eğitim verdiklerini ortaya koymak, hem de okullarda uygulanan modernist yöntemlerin ileri sürdüğünden oldukça farklı bir şekilde hayatı deneyimlemekte olan bir nesilden öğrenilecek pek çok şeyin olduğu varsayımını kabul etmek suretiyle, eğitim yöntemlerini daha siyasi bir düzleme taşımaktır. Eğitimciler, öğrencilerin deneyimlerinden bir şeyler öğrenmeye açık olmalı ve bu şekilde öğrenilenleri sonrasında bir öğrenim felsefesine ve uygulama yöntemine dönüştürmelidirler. Kültürün bireyler tarafından algılanış ve gerçekleştiriliş biçimi, nesilden nesile değişkenlik gösterebilir ve bu gerçek hafife alınmamalıdır. Bu konu üzerine antropolog Margaret Mead tarafından ortaya konan ayrımlar oldukça açıklayıcı bir niteliğe sahiptir. Kültürün öğrenilme biçimleri üzerine



Mead, üç aşamalı bir tanım sunar: çocukların bilgiyi esas olarak atalarından edindiği *postfigüratif kültür*, hem çocukların hem de erişkinlerin bilgiyi akranlarından edindiği *kofigüratif kültür* ve erişkinlerin bilgiyi çocuklarından edindiği *prefigüratif kültür* (Mead, 1970). Yetişkinlerden çok daha dinamik ve değişim ile gelişime yine yetişkinlerden çok daha yatkın bugünün çocukları ve gençleri, aslında 1960'lı yılların sonlarında Mead'ın "geleceğin çocukları" olarak nitelendirdiği kişilerdir. Kendilerine sunulandan farklı bilgi kaynaklarına da erişimi olan bu gençler, sadece ebeveynlerinin kendilerine öğretebileceği şeyleri değil, aynı zamanda eğitimcilerini de etkileyebilecek sağlam bir altyapıya sahip. Eğitimcilerin de gençlerden bir şeyler öğrenebileceği gerçeğinin farkında olmak, eğitimci ile eğitilmiş kişiler arasında bir *ara bölge (liminal space)* yaratacak eğitim biçiminin yolunu açacaktır. Gerçek anlamda bir diyalogun, bilgi alışverişinin ve dönüşümün gerçekleşmesi ancak bu tür bir eğitimle mümkündür.

Giroux, eğitimci kavramını yeniden ele alarak, kültür üretim sürecinin farklı alanları arasında gerçekleşen metinlerarası tartışmalar içinde yer alan eğitimcileri *kültür işçisi (cultural workers)*, *sınır aşanlar (border crossers)* ve *sınır entelektüelleri (border intellectuals)* olarak adlandırır (Giroux, 2000a ve 1992). 'Sınır aşma' eylemi (*border crossing*) sadece kimliklerin oluştuğu, siyasetin ve mücadelenin var olduğu yerlerde değil, aynı zamanda kurumlar ile sokak, kamusal alan ile özel alan, yüksek kültür ile popüler kültür arasında da gerçekleşir. Eğitimciler, toplumsal alanda kendilerini piyasa diliyle ya da siyaseti kültür ortamından soyutlayan bir söylemle ifade ettiği sürece, ya tekeli iktidarın hizmetkârı haline gelme yönünde baskı görürler ya da son zamanlarda yeniden canlanan, alçaltıcı "akademik profesyonelliğin" (*academic professionalism*) gereklerine kendilerini adanmış, yani ancak piyasanın kurallarına göre bilgi üreten, esas amaçlarından kopmuş birer uzmana dönüşürler (Giroux, 2000a: 253).

*Sınır pedagojisi (border pedagogy)*, bilgi ve gücün 'yersiz-yurtsuzlaştırılması'nı (*detrterritorialization*) kolaylaştırır. Ki bu yersiz-yurtsuzlaştırma, öğrencilerin yaşamlarındaki karmaşık ve çok katmanlı gerçeklikleri konumlandırmak ve yeniden tanımlayabilmek için, önceden belirlenmiş, kodlanmış bir merkez içerisinde bulunan sabit bir noktadan ziyade, merkezin dışında kalan, ikincil bir konumda bulunan sınıra yakın bölgeden doğmalıdır (Scherpf, 2001: 87). Pedagoji, yalnızca kişisel gelişim ile değil, aynı zamanda sosyal dönüşüm ile de alakalıdır. Söz konusu dönüşüm, temelinde demokratik kurumların yer aldığı toplumsal düzeni işler hale getirip yaygınlaştırmak suretiyle,

ezilenlere, üzerlerinde kurulan hâkimiyetin yarattığı maddi, ideolojik ve psikolojik olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için gerekli şartları sunmayı amaçlar. Müziğin yalnızca ‘farklılıkları ifade etme yolu’ olmadığı, aynı zamanda bu farklılıkları yaratıcı bir şekilde yansıttığı, bir yandan sosyal ve kültürel gerçeklikleri etkilerken, aynı zamanda bu gerçeklikler tarafından biçimlendirildiği kabul edilmektedir. Müzikal üretim ve diğer popüler kültür araçları, ortak bir kimlik yaratılması için gerekli alanı sağlarken, bir yandan da hem baskın hem de ikincil konumdaki sosyal, kültürel ilişkileri biçimlendirir ve yansıtır. Bazı durumlarda müzik, var olan sosyal dizgeyi dönüştürmeyi amaçlayan sosyal bir güç haline dönüşebilir. Bu anlamda rap müziği çok belirgin bir örnektir. Örneğin, *The Last Poets* zekâ dolu bir dil, pek saldırganca bir tavır sergilemeyen şarkı sözleri ve yüksek mizah anlayışı ile “ezilenlere, ezenlerin” hikâyelerini anlatmaktadır:

“Bir yalanla yola çıktığında  
Kanat bulamazsın yalanının doğruluğuna  
İşte o zaman kalırsın kanıtını kanıtlamak zorunda.  
Kalk git yalangömhaneye<sup>2</sup>  
Var olan tüm yalanlar gömülü yalangömhane.”<sup>3</sup>

“Yalangömhane” (“Liebury”) kelimesi, 1970’li yılların başında New York’ta yaşayan dört Afro-Amerikalıdan oluşan *The Last Poets* adlı rap grubu tarafından, modern ‘kütüphane’ (“library”) anlayışına yönelttikleri eleştiriyi ifade etmek için kullanılmıştı. Grubun ileri sürdüğü iddiaya göre “kütüphane”, yalanların gömüldüğü bir yerdi, zira burada yer alan her şey, ‘ezenler’ tarafından derlenerek bir araya getirilen iktidar yanlısı bilgilerden oluşmaktaydı. ‘Organik entelektüel’ olarak nitelendiren rapçiler, iktidarın ‘mantığa uygun’ bilgi olarak sunduğu şeyleri sadece etnik köken meselesini gözeterek değil, aynı zamanda içlerinde barındırdıkları sınıfsal tutarsızlıkları da açığa vurarak, yeni, eleştirel bir farkındalığa dönüştürürler. Kütüphanelerden değil, yaşamdan öğrenen bu ‘organik entelektüel’ler ‘tarihsel bir muhalif blok’

2 Makale yazarının alıntılıdığı şarkı sözünde geçen “yalangömhane” (“liebury”) sözcüğünde, modern “kütüphane”lere (“library”) getirilen ciddi eleştiriyi yansıtan bir ses-söz oyunu bulunmaktadır. ‘Lie’ kelimesi ‘yalan’, ‘bury’ kelimesi ise ‘gömmek’ anlamına gelmektedir. Söz konusu eleştiri, bu alıntıyı takip eden paragrafta açıklanmaktadır – ç.n.

3 “When you start out with a lie  
you got no alibi for the lie  
then you got to alibi for the alibi.  
Go to the liebury,  
all the lies are buried in the liebury”

kurmaya çalışır; yani, birbirine karşıt grupların hegemonya karşıtı fikirlerini temel alıp, iktidarını doğal, kaçınılmaz ve istenen bir şeymiş gibi göstererek ‘onaylatmaya’ çalışan ‘gelenekçi seçkinler’e karşı bu grupların birleşmesini sağlamaya çalışırlar. Örneğin, daha önce başka bir çalışmada belirttiğim gibi 1990’lı yıllarda Berlin’deki Türk rapçilerin bir ‘Türk topluluğu’ (*Turkish community*) oluşturarak kabul görme uğruna verdiği çabalar, egemen Alman kültürünün ideolojik hegemonyasına meydan okumaya muktedir bir ‘tarihsel blok’ yaratmak için verdikleri mücadeleyi yansıtmaktadır (Kaya, 2001). Dahası, bir popüler kültür biçimi olan rap müziği, Almanya’da yaşamakta olan günümüz Türk gençliğinin kendi kültürel mirasını ve gerçek kimliğini daha iyi anlamasını sağlayan güçlü bir araca dönüşmektedir zira resmi kanallar, kendi geçmişini koruma ve buna bağlı olarak bir kimlik oluşturma bağlamında bu gençlerin ihtiyacını karşılamayı bir türlü becerememektedir. Rapçiler toplum mefhumuna sıkı sıkıya bağlıdır ve genellikle toplumun önceden var olduğu, kendiliğinden ortaya çıktığı kabulü üzerinden hareket etmezler. Aksine, bu toplumu oluşturacak yapı taşlarının tek tek belirlenip, var olan tüm engellere karşı toplumun inşa edilmesi gerektiği kanısındadırlar (Swedenburg, 1992: 58).

Rap müziğinin, kentte yaşamakta olan gençliği temsil eden bir unsura, kent gençliğinin sesine dönüştüğü ileri sürülebilir. Bu niteliklerinin yanı sıra çoğu rapçi kendini bir eğitimci olarak değerlendirir ve üstlenmiş oldukları misyonun en azından bir yönünü (eğer bu misyon tamamıyla bundan ibaret değilse elbette), üyesi bulundukları toplumlardaki farkındalığı arttırmak olarak görür (George, 1998; Rose, 1994; Kaya, 2001; Kimminich, 2004). Bugüne dek birlikte çalışmış olduğum rapçiler, temsil ettikleri sosyal kimliklerin ayırdına varmamı sağladılar (Kaya, 2001; 2002; 2003; 2004; Kimminich, 2003). Yazdıkları şarkı sözleri ve kurguladıkları anlatılar üzerine daha fazla inceleme yaptıkça, rapçilerin, üyesi oldukları yerel toplumlar bağlamında Antonio Gramsci’nin ifadesiyle birer ‘organik entelektüel’<sup>4</sup> ve/veya Walter Benjamin’in ifadesiyle birer ‘hikâye anlatıcısı’ (Benjamin, 1973) olduğunu da-

4 Antonio Gramsci (1971) ‘geleneksel entelektüeller’ ve ‘organik entelektüeller’ arasında bir ayırım yapar. Geleneksel entelektüeller devlete bağlılık gösterir; oysa organik entelektüeller ise üyesi bulundukları toplumların sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel açıdan gelişim göstermesini amaçlar. Geleneksel entelektüeller devletin vekili konumundadır ve bu kişilerde “devlet memuru algısı” bulunmaktadır. Diğer taraftan organik entelektüel merkezkaç kuvvetleri düzenleyen kişi olmak zorundadır. ‘Organik entelektüel’ kavramının ilk olarak Gilroy (1987:196) tarafından Londralı zenci rapçi Smiley Culture’ı tanımlamak için kullanıldığını belirtmek de yerinde olur. Daha fazla bilgi için ayrıca bkz. Decker (1992).

ha iyi anladım. Bu iki kavram büyük ölçüde birbirini tamamlamaktadır. Organik entelektüel, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel nedenlerle dışlanan toplumlarda olduğu gibi, alt kültür gruplarından gelen entelektüeli işaret eden bir kavramdır. Gramsci'nin 'organik entelektüel' tanımı, alt sınıflar ya da gruplar üzerinde devlet ve resmi hükümetler eliyle egemenlik kurmuş baskın bir sınıf ya da grubun varlığını öngörür (Gramsci, 1971: 12). 'Organik entelektüel' mensubu olduğu sınıf ya da grubun çıkarlarına yönelik hizmet eder. Söz konusu sınıf ya da grubun amacı, sisteme dahil olmak ve kaynakların paylaşım sürecinde kendine bir yer edinmektir. Baskın grupların sosyal, siyasal ve kültürel alanlardaki egemenliğini sarsmak ve bozmak niyetindedirler. Örneğin Berlin'deki Türk rapçiler, değişim sürecinde bulunan ülkede hâkim olan dışlama, ayrımcılık, gerçekleri saptırma ve ırkçılığa karşı çıkan bir toplum anlayışını oluşturma çabalarına destek vermeye çalışmaktadırlar (Kaya, 2001; 2002).

Öte yandan "hikâye anlatıcısı" diye nitelendirilen kişi "okurlarına verecek öğüdü bulunan kimsedir. [...] Hikâye anlatıcısı bizzat kendi deneyimlerinden ya da başkaları tarafından kendisine aktarılan deneyimlerden edindiği bilgiyi dinleyenlerine aktarır. Bu şekilde hikâyesini dinleyen kişilerin de aktardığı deneyimleri edinmesini sağlar" (Benjamin, 1973: 86-87). Benjamin aynı zamanda "hikâye anlatıcısının, öğretmen ve bilgelerin mertebesine eriştiği" savını da ileri sürer (Benjamin, 1973: 107). Bu yüzden rapçi de, dinleyicisine verecek öğüdü bulunan, üyesi olduğu yerel toplumu egemen güçlere ve/veya baskıcı gruplara karşı harekete geçirebilmeyi umut eden, entelektüel bir hikâye anlatıcısıdır. Rapçi aynı zamanda bize, çoktandır unutmaya meyilli olduğumuz şeyleri de hatırlatır; örneğin, azalmaya yazgılı olan 'deneyimin aktarılabilirliği'ni (*communicability of experience*). Bu anlamda rap müziği, 'deneyimlerin aktarılabilirliği'ni engelleyen modern kent yaşamına yönelik bir eleştiriye dönüşür. Diğer bir deyişle rap müziği, sosyal aktörlerin yaşayarak edindikleri tecrübeyi öznel bir biçimde ifade ederek, simge ile anlam arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur. Afrika kökenli Fransız rapçi MC Solaar'ın ifadesi, rap müziğin temelinde yatan anlayışı yansıtmaktadır: "Sisteme isyan ederseniz, kendinizi toplumdan uzaklaştırmış olursunuz. Eğer isyanınızın nedenini açıklarsanız, insanlar bir şey öğrenir" (*Newsweek*, 26 Şubat 1996). Bu yüzden hip-hop kültürünün temelinde yatan anlayış, toplumda egemen konumda bulunan sosyal sınıf ve gruplarla iletişim kurma, diyaloga girme arayışıdır.

## RAP: BİR ALTERNATİF MÜFREDAT VE ÜÇÜNCÜ ALAN

Hip-hop bir taraftan, dışlanmış azınlık gençlerini küresel ortak gençlik kültürüne dahil eden, diğer taraftan da gençlere, kapitalizm, endüstrileşme, ırkçılık, daimi gözetlenme, egoizm, yalnızlık, güvensizlik, yapısal dışlanma ve militarizm gibi modernitenin dayattığı temel unsurlara karşı dayanışma ağları oluşturma imkânı sağlayan bir gençlik kültürüdür. Gençlerin var ettiği bu karşı-kültür biçimleri bir anlamda Michel Maffesoli'nin 'postmodern kabileler' ya da 'sözde kabileler' (Maffesoli, 1996) diye adlandırdığı yapıları oluşturur. Aslında bu terimlerin kullanımı, ortak ilgi alanlarına sahip ve temelde bu nedenden dolayı bir araya gelmiş çok sayıda topluluğu içine alacak şekilde genişletilebilir; örneğin, aynı hobilere sahip kişiler, spor meraklıları, çevre hareketlerine katılanlar, tüketici lobileri ve mafya; ya da öncelikli olarak varlıklarını sürdürme amacı güden dini, etnik ve epistemik bilgi cemaatleri. Bindiği üzere dindarlığın en ilkel biçimi olarak sosyal grubun ilahlaştırılması ve sorgulamaksızın savunulması önemli bir konudur, zira *tribus* (kabileler, *bund*), mensubu olan kişiler için en önemli sosyal değer haline gelir (Durkheim, 1961). Bu kabilelerde yaratılan aidiyet ruhu sayesinde, geçerli olan geleneksel ve resmi normların meşruluğunu sorgulayan, karşı çıkan etik yaklaşımlar ve bir tür doğal yasa ortaya çıkar.

Hip-hop toplumlarında inşa edilen bu dayanışma ağları, bireyler açısından bakılınca, birbirine karşıt iki oluşuma yol açabilir: *otonomi* (özerklik) ve *heteronomi* (yaderklik) (Bauman, 2001). Bir yandan hip-hop aile<sup>5</sup> yapısı gençlere, bu karşı çıkışların istikrarsızlaştırıcı etkilerine karşı mücadele etmeleri için gerekli olan donanımı sağlar. Diğer bir deyişle hip-hop müziği, gençlere, Ulrich Beck'in 'alt-siyaset' (Beck, 1996) veya Anthony Giddens'in 'yaşam siyaseti' (Giddens, 1994: 14-15) olarak adlandırdığı türde siyasete denk gelecek bir kimlik siyaseti yürütebilecekleri alanı sağlar. Bu durum gençlere, kendilerini gelenek, ebeveyn baskısı ve maddi yetersizliklerin yarattığı haksız (*arbitrary*) engellemelerden kurtarabilecek bir siyaset tarzı sunar. Bu tür bir kimlik siyaseti, Giddens tarafından da alıntılındığı gibi *yaşam şansları siyaseti* değil, aksine bir *yaşam tarzı siyasetidir* (Giddens, 1994: 14). Bu durum, eskiden bireylerin (muhakeme yetisi olan aktörlerin), doğa ya da gelenek tarafından belirlenmiş kuralların geçerli olduğu bir dünyada yaşaması gereği söz konusuysen, artık bu kuralların kişilerin verdiği kararlara bağlı olmasıyla

5 Aile metaforu sıkça bir rapçinin 'tayfası' ya da 'takımı', bireyin kimliğinin oluşmasında etkili yerel bir kaynak, grup aidiyeti ve kültürlerarası bağlarla şekillenen destek sistemi ile ilintili olarak kullanılır.

ilintilidir. Bu tür bir kimlik siyaseti, gençlerin, kendi *özerkliklerini* geliştirme yönünde destek sağladığı bir kalkan görevi görür. Oysa, hip-hop toplumu oluşumu gençler açısından, güvensizlik ve yalnızlık hissine karşı geliştirilmiş bir ‘hayatta kalma’ yöntemi olarak da algılanabilir. Bir ‘tayfa’ ya da ‘takım’ oluşturmak, belirsizlik ve dışlanmışlığın hüküm sürdüğü bir dönemde gençlerin endişe ve tedirginliklerini azaltabilir. Bu gruplar, Michel Maffesoli’nin *puissance* diye adlandırdığı *potansiyel güce* sahiptirler; yani resmi kurumların ellerinde bulundurduğu gücün karşısına, insanın doğasında bulunan enerji ve yaşamsal güçle çıkarlar (Maffesoli, 1996: 1). Bu nedenle bir toplumun oluşum süreci bir yandan otonom özneye varlık kazandırırken, aynı zamanda Zygmunt Bauman’ın yaderklik (*heteronomy*) şeklinde adlandırdığı, güvenli toplumsal atmosfer içinde bireyleri hoşnut eden bir duruma da yol açar (Bauman, 2001).

Yine de genel olarak hip-hop toplulukları, toplumda artış gösteren ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, dışlama ve ırkçılığı fark eden ve bu olumsuzluklara karşı eleştiri getiren gruplardır. Toplumda ikincil bir konumun paylaşıldığına dair farkındalık, rap şarkı sözleri, şehir duvarlarına yapılmış graffitiler, resimler ve çizimler ile dışa vurulur ve şiddete, eşitsizliğe, yoksulluğa, işsizliğe, ırkçılığa ve ayrımcılığa karşı yeni ortaya çıkan ve gelişmekte olan sosyal hareketlere yansır. Düşüncelerini yansıtmayı başaran bu yeni senkretik (*syncretic*) gençlik kültürleri, farklı bir ideolojinin izinden giden kent gençliğinin dahil olduğu bir sosyal hareket yaratır. Gilroy, İngiliz kültür dizgesi bağlamında bu hareketi, siyaset sınırlarının ütöpik şekilde genişletilmesi, güçlü, kültürel bir oluşum ve kent hayatının merkezinde yer alan uyuşturucu etkenlerin ve ileri derecede erksizliğin yarattığı belirsizliğe önemli bir alternatif imkânı sunabilecek toplumsal alan olarak tanımlar (Gilroy, 1987). Hip-hop gibi yeni, senkretik gençlik kültürleri, felsefi bir söylem oluşturmaktadır, zira bunlar “etik ile estetik, kültür ile siyaset arasında modern, Batı merkezli bir anlayışla ayırım yapılması”nı reddeder (Gilroy, 1993:38). Diğer yandan kültür, pedagoji ve siyasetin ayrılmaz bir parçasıdır: Bireyi birey yapan, grupları oluşturan, biçimlendiren ve geliştiren, kültürdür. Tam da bu yüzden kültür, siyaset açısından önemli bir alandır. Hip-hop toplumlarının Maffesoli’nin *postmodern kabileler* ve/veya Bauman’ın *heteronom gruplar* kavramlarıyla adlandırdığı yapıları oluşturduğu bilgisini aklımızda tutarak, gençliği kritik bir konuma yerleştiren durumu, madalyonun diğer yanını da incelemek yerinde olur. İleriki bölümde “üçüncü alan” (*third space*) olarak adlandırılacak bu kritik konum aslında, bugüne dek bu gençlere “garip”, “yabancı”, “ger-

çek dünyayla bağları kopmuş”, “kayıp”, “içinde bulunduğu şartları değerlendiremeyen”, “yozlaşmış” ve “amaçsız” gibi yaftalar yakıştıran zihniyete karşıt bir yaklaşımdır.

Okul eğitimi genelde, Michel Foucault’nun ‘yönetsellik’ (*governmentality*) olarak tanımladığı şekliyle siyasi ve entelektüel bilgi sistemlerini yayan bir aygıt işlevi görmüştür (Foucault, 1979). *Yönetsellik* devletin, yurttaşlarını, yurttaşlarının sağlığını, karşılaştıkları talihsiz durumları, âdetlerini, ruhlarını ve alışkanlıklarını denetlemek üzere yürürlüğe koyduğu düzenlemelere işaret eder. Foucault’nun modern ‘idari devlet’i, bir ‘düzenlemeler toplumu’ fikrine dayanmaktadır ki, bu tür bir yapı ‘kanun toplumu’ fikrinden doğan Ortaçağ’daki ‘adil devlet’ten farklılık gösterir (Foucault, 1979: 21). Foucault’ya göre modern devlet, bizlere bir *özgürlük* fikri aşilayarak bedenlerimizi, ruhlarımızı, alışkanlıklarımızı ve düşüncelerimizi kontrol altında tutar. Modern toplumlarda özgürlük kavramı, iktidar açısından verimli bir kaynak haline getirilmiştir. Paulo Freire, gençleri edilgen alıcılar konumuna hapseden modern eğitim sistemini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir (Freire, 1970: 54):

Öğrenciler kendilerine yüklenen malzemeyi istiflemeyle ne kadar meşgul olurlarsa, içinde yaşadıkları dünyayı dönüştürme konusunda sahip oldukları potansiyel eleştirelilikten o kadar yoksun olacaklardır. Kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar kapsamlı bir şekilde kabul ederlerse, dünyayı nasılsa öyle benimsemeye, kendilerine yüklenen bilgiyi eleştirmeden olduğu gibi kabule o kadar yatkın olurlar.

“Çocuklarımızın esas öğretmenlerinin, okullardaki öğretmenler ya da üniversitelerdeki profesörler değil de film yapımcıları, reklam dünyasında sözü geçen kimseler ve popüler kültürün tedarikçileri olduğunu anlama vakti geldi. Disney, Duke’ten daha etkili, Spielberg, Stanford’dan daha önemli, MTV, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü’nden (MIT) daha ileride” diyor Benjamin R. Barber (1998: 26). Benzer şekilde Diana Crane de, otuz yılı aşkın bir süre önce bilginin *görünmeyen okullar* (*invisible colleges*) aracılığıyla üretilmekte olduğunu yazmıştı (Crane, 1972). Crane temel olarak, ‘resmi’ söylemde de yer aldığı gibi, (bilimsel) bilgi üretiminin öğretimden net bir şekilde ayrıldığı görüşünün altını çizmişti. Gençler yalnızca resmi eğitim programları ve araçları yoluyla değil, aynı zamanda film, televizyon, şarkıların yer aldığı CD’ler, rap albümleri, video oyunları, çizgi roman gibi resmi olmayan eğitim araçları sayesinde de bilgi edinmektedirler. Aynı şekilde Mahiri’nin *pop kültür pedagojisi* diye adlandırdığı yolla ve popüler öğretim mekânların-

da da (örneğin, halk eğitim merkezleri, kiliseler, camiler, gençlerin arkadaşlarıyla buluştukları yerler, vb.) öğrenim sürüyor (Mahiri, 2000). *Görünmeyen okullar* aracılığıyla pop kültür pedagojisini deneyimleyen günümüz gençliği ile resmi okul eğitimi arasındaki ilişki değişmiş benziyor. Bazı gençler, okuldaki derslere girmek yerine interneti ya da elektronik yayınları, uzaktan eğitim dersleri, kitapevleri, kütüphaneler, müzeler, filmler, televizyon, müzik CD'leri, rap müzik albümleri, video oyunları ve çizgi romanlar gibi diğer iletişim araçlarını tercih etmektedirler. Sözü edilen 'okul dışı eğitim' ile geleneksel pedagojik yöntemler arasında bir çelişki var. Teknoloji alanındaki değişimlerin yeni nesiller üzerinde dönüştürücü etkisi olduğu açık. Bu tür bir dönüşüm, pop kültürü pedagojisinin temel prensibi konumunda. Bunun maddi ve sembolik yansımalarından birine *Transformers* adlı çizgi film dizisinde, yirmi yılı aşkın bir süre önce ortaya çıkan oyuncaklarda rastlıyoruz (Mahiri, 2000: 384). Ardı ardına başka bir biçime bürünme yetisine sahip karakterlerin yer aldığı bu çizgi filmde işlenenler, çağımız gençliğinin çoklu kimlik değişimiyle de örtüşmektedir. Bunun yanısıra pop kültürü pedagojisi elektronik araçları kullanarak gençlere, çoklu kimlik sahibi olmanın olumsuz etkilerini giderici bir bakış açısı da sağlamaktadır.

Rap müziğinin, modern eğitime kıyasla daha eleştirel bir duruşu var. Rap müziği, toplum içinde önemli görülmeyen, egemen konumda bulunmayan kişilerin, kendi gündelik yaşamları üzerine kilit sorular sormalarını sağlayan alternatif bir eğitim programı olarak tanımlanabilir. Giroux rap müziğini, bilginin ve kimliğin değişken doğasına duyarlılık gösteren ve okul ortamı dışında yer alan yeni alanlarda işleyen bir 'kamusal ve performatif pedagoji' (*public and performative pedagogy*) olarak tanımlar (Giroux, 2000b: 130). Rap pedagojisi demokratikleşmeye giden bir yoldur, çünkü marjinde yer alan karşıt egemen sesleri, farklı kimlikler ve bu kimliklerin bir araya gelişi ile ilgili düzenlemeler yaparak bir diyalog başlatmaya davet eder. Rap pedagojisi, Kartezyen düalizmine eleştiride bulunarak kültürel kimlik oluşturma sürecini yansıtmaya açısından benzersiz bir deneyimin temellerini atmaktadır.

### ALMAN-TÜRK HİP-HOP GENÇLİĞİ: RAP VE GRAFFİTİ

Hip-hop, etnik azınlık konumunda olan gençlerin hem kendi 'otantik' kültürel sermayelerini, hem de kimliklerinin oluşmasında ve gelişmesinde etkili olan küresel kültür-aşırı sermayeyi kullanmalarına imkân tanıyan önemli bir gençlik kültürüdür. Diasporadaki gençlere, kendi etnik kökenlerinin getirdiği kültürel sermayeyi, çoğunluk konumunda bulunanların güttüğü milliyetçilik



ve ırkçılığa cevaben kimliklerini ifade etme aşamasında stratejik bir araç olarak kullanabilecekleri zemini sağlar. Aynı zamanda hip-hop'un, etnik azınlık gençliğini küresel gençlik kültürüne eklemleyecek bir mekanizma olarak da işlevi vardır. Kimlik oluşturma sürecinde gençlerin 'otantik' kültürü stratejik bir araç olarak kullanması, temel olarak, ırkçılık, işsizlik, dışlanma ve yoksulluk gibi hoşnutsuzluk duydukları mevcut koşullarla yüzleşme ihtiyacından doğar. Clifford'un da haklı olarak belirttiği gibi diasporada yaşamakta olan, sistem tarafından dışlanmış, kapitalist Batı'nın hükmettiği bir kaderin silikleştirdiği gruplar artık kendilerine yerele özgü bir gelecek yaratamamaktadır; zira bu gruplar gelenekçi geçmişlerine ve etnik kökenlerine sıkı sıkıya bağlı kalmaktadır (Clifford, 1988: 5). Diasporadaki toplumlar açısından geçmişi yeniden inşa etme ya da geçmişi iyileştirme çabası, en azından iki amaca hizmet etmektedir. Öncelikle bu, statükoya fazla eleştiri getirmeksizin mevcut olan şartlarla baş edebilme yollarından biridir. İkinci olarak da, 'öteki' tarafından dayatılan kriterlere bağımlı kalmayan bir 'ben' fikrini yeniden işler hale getirmeye yardımcı olur; geçmiş, diasporadaki öznelere kendilerine ait olarak gördükleri şeydir (Ganguly, 1992: 40). Otantik olanı bulma arayışı aslında, bu kişilerin dar görüşlülüklerinden değil, eylemlerine mantıklı dayanak bulma derdinden ve politize olmalarından kaynaklanmaktadır.<sup>6</sup>

Yine de Türk gençliği, geçmişe dönük bir bakış açısı olsa bile, kültür kavramının ulus-aşırı yönünü açıkça ortaya koyarak Alman ulus-devleti tarafından üretilen dışlamacı düzenlemelerin üstesinden gelme uğraşındadır. Aslında bu çocukları hip-hop gençliği yapan şey o tikelci (*particularist*) kültür kaynakları değil, evrenselci (*universalist*) bileşenler/öğelerdir. Etnik azınlık gençliğinin baskın olan rejimlere direnç göstermesine ve hâkim olan küresel kültür dizgesi içine nüfuz etmesine olanak sağlayan küresel hip-hop kültüründe, bunları yapmak için çeşitli yollar mevcuttur. Rap müziği, graffiti ve dans birkaç örnektir yalnızca. Başka bir çalışmamda da belirttiğim gibi hip-hop kültürünün bu belirli özellikleri, erkin etki alanını sınırlama ve zaten dışlanmış konumda bulunan genç grupla, polis, eğitim ve medya gibi yasal geçerliliği olan kurumlar arasına bir mesafe koyma girişimidir aynı zamanda (Kaya, 2001). Gençlerin bu girişimlerinin temelinde yatan niyet, 'getto' hayatının kendilerine getirdiği kısıtlamalardan, sınırlardan kurtulmaktır. Bu, gençlerin, hâkim kültür dizgesinin bir parçası olmalarını sağlayacak şekilde yaşam alanlarını genişletmek için ellerine geçen bir şanstır. Graffiti, rap ve break-dance

**6** Kültür kavramının tek boyutuyla ve diasporadaki öz olarak algılanması için bkz. Arjun Appadurai, 1997: 13.

yaparak, her biri ‘da King’<sup>7</sup> (Kral) olmayı düşlemektedir. Şehirde dolanıp durmak, şehrin arz ettiği resmin ücra köşelerinde kalan yerleri keşfetmeye çalışmak, graffiti yapmak, duvarlara imza atmak, break-dance yarışmalarına ve partilerine katılmak, rakip gençlere karşı mücadele vermek; gençler bunların hepsini çeteleriyle birlikte ve çete hudutları içerisinde yaparlar.

1980’li yılların sonlarından beri hip-hop kültürü, özellikle Kreuzberg’de (Berlin), gangsta grup<sup>8</sup> oluşumlarının hip-hop grup oluşumlarına dönüştüğü dönemde yaşayan Türk gençliği arasında oldukça popüler hale gelmiştir. 26 yaşındaki Taner, Berlin’deki Türk hip-hopçular arasında bu dönüşümü yaşamış en önemli figürlerden biridir:

Duvar yıkılmadan önce Amerikan askerlerinin gittiği Amerikan diskoları vardı. Bu askerler Amerika’daki yaşamı Berlin’e taşıdılar. Tüm o DJ’lık işlerini, break-dance’i, beyaz dans eldivenlerini ve benzeri şeyleri getirdiler buraya. Burada hip-hop, Amerikalılarla, dans ve müzikle başladı. Sonra da biz Türkler kendimizi bu kültürün içinde bulduk. İki farklı müzikal tatla büyüdük: evde duyduğumuz *arabesk* ve Amerikan diskolarında dinlediğimiz hip-hop (Özel röportaj, 10 Mayıs 1996).

Hip-hop bu gençlere, küresel gençlik kültürüne dahil olabilmelerini sağlayacak bir alan yaratmıştır. Makalemin devamında, bu gençliğin maddi kültürü alımlarken nasıl melez bir biçim yarattığı hakkında fikir vermek amacıyla, Alman-Türk hip-hop gençlik kültürünün temelindeki iki öğeyi, rap ve graffitiyi tanıtmak yerinde olacaktır.

### Alman-Türk Rap Müziği

İslamic Force, Erci E, Deniz Box, Eko, Azra, Fuat ve Killa Hakan gibi Berlin’li Türk rapçileri, Türk hip-hop toplumunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır.<sup>9</sup> Şarkılarına kaynak olarak geleneksel Türk müziğini kullanan, Türk halk ozanlarının yarattığı lirik yapıyı kendilerine örnek alan bu *çağdaş ozanlar* ya da *hikâye anlatıcıları*, diasporadaki Türklerin sözcüsü olmaya adaydır. Türk rapçiler, popüler bilgiyi, Alman milliyetçiliği ve egemenliğiyle baş ede-

7 ‘da’ ifadesi argo söylemde, İngilizcede ‘biricik, tek’ anlamına gelen ‘the’ ifadesinin karşılığıdır.

8 Kreuzberg’deki gangsta grupları Berlin’de hem Türk, hem de Alman medya kuruluşları tarafından büyük ilgi gördü. Bu konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmek için bkz. “Ghetto Sisters”, *Magazine Die Brigitte* 19 (1990): 125-132; “Vereint Jagd auf Skinheads”, *Daily Tagesspiegel*, Sayı 13562 (6 Mayıs 1990); “Der Haß darauf, als Nichts zu gelten”, *Daily Süddeutsche Zeitung*, Sayı 184 (11/12 Ağustos 1990); “Die Barbaren kommen!”, *Magazine Zitty* 4 (1993); ve “Türk Kızları Çetesi”, *Daily Tan* (9 Mart 1990).

9 Günümüz Berlin’indeki Türk hip-hop oluşumlarına dair detaylı bilgi için bkz. Templeton, 2005.

cek şekilde biçimlendirecek, resmi olmayan bir iletişim ağı kurma amacı güder. Söz konusu hikâye anlatıcıları, günümüzde gitgide azalan ‘deneyimin aktarılabilirliği’ (*communicability of experience*) gibi, bizlerin çoktandır unutmaya eğilimi içinde olduğumuz şeyleri anımsatırlar. Diğer bir deyişle rap müziği diasporadaki simge ve bu simgelerin içerdiği anlamların aktarılmasına katkıda bulunur, diasporadaki sosyal aktörlerin, yaşantılarından edindikleri deneyimleri öznel bir şekilde ifade etmelerini sağlar. MTV, uluslararası yayın yapan Türk televizyon kanalları, CD ve kaset gibi ulus-aşırı iletişim ağı araçlarını kullanan Türk rapçileri, yaşamakta oldukları yabancı ülkelerde var olan ırkçılık, ayrımcılık, dışlama ve kapitalist sömürüye karşı ayakta kalmaya çalışan Türk gençleri arasında *diasporik paylaşım* (*diasporic interchange*) ve/veya *diasporik yakınlık* (*diasporic intimacy*) diye adlandırabileceğimiz bir sey oluşturmaya çalışır.

*Islamic Force*’un örnek teşkil edeceği bu sürecin tümü, diasporadaki özneler tarafından oluşturulan kültürel alaşımı (*cultural bricolage*) açıklamaktadır. Yerel-küresel, ‘gelenek’-‘çeviri’, bellek-tutku ve geçmiş-gelecek düzlemini temel alan kültürel alaşım, etnik azınlık konumunda bulunan gençler için kullanılan ‘arada kalmış’, ‘kayıp nesil’ ve ‘yozlaşmış’ gibi içi boş çoğu ifadenin gerçeği yansıtmadığını gösterir. Kadın rapçilerden Azize-A, bahsi geçen ‘arada kalmış’ ifadesinin yarattığı belirsizliği yok ederek, diasporadaki gençlerin durumunu net bir şekilde açıklar:

Ben, “Türk müyüz, yoksa Alman mı?” sorusunu yok etmeye, bizlerin çok kültürlü ve kozmopolit insanlar olduğumuzu duyurmaya çalışıyorum. Artık iki sandalye arasında sıkışıp kalmış kimseler olmadığımızı, o iki sandalye arasında kendimize ait bir “üçüncü sandalye’miz” olduğunu göstermek istiyorum...

Azize-A’nın ‘üçüncü sandalye’ olarak nitelendirdiği şey, diasporadaki öznelerin kültürel sınırları aşarak senkretik bir kültürel kimlik yarattığını gösteriyor. Zafer Şenocak da *Doppelmann* başlıklı şiirinde kendi Almanya’sını şu şekilde betimliyor:

İçerimde iki adet dünya taşırım  
Ve fakat her ikisi de yarım  
Durmaksızın kaniyorlar, yaniyor canım  
Sınır kendini tam da  
Dilimde gösteriyor (Suhr’un alıntısından, 1989: 102)

Bu şiirde betimlenen diasporadaki özne, herhangi bir ülkeyi yurdu olarak görememe durumu (*rootlessness*) ile diasporadaki evi arasında sürekli gerilimi yaşayan biri. Şenocak'ın ifade ettiği gibi “Bölünme, ikili bir kimliğin oluşmasına neden olabilir. Bu kimlik, bir gerilim ortamında soluk alıp verir. Ayaklarınız, nehrin her iki kıyısına da aynı anda basarak yürümeyi öğrenir” (Suhr, 1989).

### Alman-Türk Graffiti

‘Graffiti’ kelimesi İtalyancadan gelir ve özde duvarlara kazınan yazılarla aynı anlama işaret eder. Kelime, *graffito* adıyla bilinen fresk tekniğiyle de ilintilidir. Günümüzde diğer teknikler kazıma ve/veya yontmadan farklı biçimlerde kullanılmaktadır: küçük bölgeleri boyamak, içlerini doldurmak için keçeli kalem kullanılır, aerosol spreyleyler ise şekillerin dış hatlarını çizerken ve büyük bölgelerin içini doldururken kullanılır. Regina Blume, kişiyi graffiti yapmaya yönelten etkenleri şöyle açıklıyor (Blume, 1985):

- a) Bir var oluş göstergesi- *scribo, ergo sum* (Yazıyorum, o halde varım);
- b) kişinin kendini ifade etme ihtiyacı;
- c) aidiyet duygusu;
- d) estetik, yaratıcı ve fiziksel bir eylemden duyulan haz; ve
- e) bir sıkıntı ifadesi.

Tüm bu yönelimleri içeren graffiti ya da işaretleme (*tagging*), resmi yaşama, ebeveyn baskısına ve hukuken tanınan kurumların yer aldığı dünyaya karşı bir direnişe dönüşür. Graffiti dünyası, gençlere ait olan ‘öteki’ bir dünyadır, zira erişkinler graffitileri okumamaktadır. Bu dünya aynı zamanda azınlık konumunda olan gençlerin kendilerine özgü bir dille, herhangi bir kısıtlama ya da sorgulamaya maruz kalmaksızın düşüncelerini ifade edebildikleri bir dünyadır.

Graffiti, kent ‘getto’larındaki yoksulluğu, gençlerin, yaşadıkları bölge ile ilgili düşüncelerini ve sahip oldukları gücü yansıtmaya yoludur. *Kanake* yerine *Kanak* veya *Masakker* yerine *masaka* yazma özgürlüğüdür.<sup>10</sup> Metro istasyonları gibi, duvarlarına yazı yazmanın yasak olduğu yerlere graffiti yap-

<sup>10</sup> *Kanake* ya da *Kanaky*, Yeni Kaledonya kökenli bir kelime olup, ‘insan’ anlamına gelmekte, Almanya’da ise, göçmenleri aşağılamak için kullanılmaktadır. İşçi sınıfına mensup Alman-Türk gençleri bu kelimeyi dönüştürerek ‘kanak’ olarak kullanır. Türklerin, saldırganlık içeren ‘Kanake’ kelimesi yerine ‘Kanak’ kelimesini kullanışı ile ABD’de yaşayan zencilerin ırkçı bir ifade olan *nigger* kelimesi yerine *nigga* kelimesini kullanışı arasında bir paralellik bulunmaktadır (Kaya, 2001).

mak, resmi otoritelere karşı yürütülen bir tür gizli savaştır. Gece vakti elde spreylere, yüzde maske ile polisler yakalanmadan bu yasaklı bölgelere girmek, olaya bir ‘görevimiz tehlike’ havası katmaktadır. Etnik azınlık gruplarına mensup gençler için graffiti, kurumsal alanların ‘bombalanması’ anlamına gelir. Graffiti sanatçıları kendilerine hegemonya karşıtı bir alan inşa ederek, devlet erkine karşı bir savaş yürütürler. Bu gençler, devlet erkini sınırlandırabilmek için resmi otoritelere karşı verilen savaşta çarpışan ‘sprey savaşçıları’ ya da ‘sokak kahramanları’dır. Gençlik erkini, graffitilerinde yansıtır ve bu onlara toplum tarafından tanınma (*recognition*) imkânı sağlar. Hegelci yaklaşımı anımsatan bu öznel tanınırlık, ‘üretken’ bir bağlam içinde ele alınabilir: örneğin bu bağlamda bir genç, kendini aktif bir özneye dönüştürebilir, aynı zamanda toplumla yürütülen diyalog kapsamında, tarafların karşılıklı olarak birbirini tanıdığı, kabul ettiği bir ortamda kendi değerlerinin farkına varmayı da başarabilir. Yakın dönemde yerel otoriteler, graffitiyi bir eğitim aracı olarak kullanarak yasal düzleme taşıma çabası gösterdiler.

Graffiti, gençler açısından aynı zamanda bir *fark edilme* yoludur. Ünlü olabilmek için, graffiti sanatçısının yerel sınırları aşıp, tüm şehre yönelik çalışması gerekir. Berlin çevresinde ne kadar çok imzanız olursa, hip-hop toplumu içinde o kadar büyük bir üne kavuşursunuz. ‘Slai’ ismi, Berlin’in neredeyse her yerinde, Schöneberg’de, Wedding’de, Kreuzberg’de ve Tiergarten’da rastladığım bir imza. ‘JFK’, Berlin’deki en popüler graffiti gruplarından biri. Her daim en tehlikeli yerlere graffiti yapmayı tercih ediyorlar: metro istasyonlarının duvarlarına ya da yüksek binalara. Şehrin genelinde graffitilerine en çok rastlanan gruplardan biri de ‘36 Boys’. Dolayısıyla ‘36 Boys’ adlı grubun, gençler arasında oldukça popüler olması, aynı zamanda gençlerin ‘düşman’ olarak nitelendirdiği polis kuvvetleri açısından da bir tehdit oluşturması beklenebilir. Hip-hop gençliği için sokaklar, Henri Lefebvre’nin kullandığı şekliyle ‘mekân üretme’ (*production of space*) anlamında hayati bir önem taşır (Lefebvre, 1989). Şehrin her köşesine imza atmak, tehlikeli yerlere graffiti yapmak, spor arabalarının içinde yüksek sesle müzik dinlemek, belirli köşebaşlarında ‘kanka’larıyla sohbet etmek, yüksek sesle konuşmak, tanımadıkları insanları süzmek, yabancıların ve ebeveynlerin otorite sahibi olduğu alanların aksine, kendilerine ait bir sosyal alan yaratmak için gençlerin başvurdukları davranış biçimleridir. Kreuzberg’de yaşayan 22 yaşındaki Eyüp, polis tarafından göz altına alınmış; serbest bırakıldıktan sonraysa graffiti yapmayı bırakmış (Kaya, 2001:168):

Berlin, Kreuzberg’de, Kotbusser Tor Metro İstasyonu’nda sabahın dördünde imzamı atıyordum. Polis beni işimi bitirip eve dönmek üzere yola çıktı-ğında yakaladı. Aslında kendi kendimi ele vermiş oldum çünkü polis beni iş üstüneyken görmemişti. Tek gördükleri elimdeki spre y boya kutusuydu. Onu daha iyi saklamam gerekirdi. Her neyse, beni polis arabasına bindirdiler. Onlardan dayak yemekten ve aileme duvarlara imzamı attığımı söylemelerinden ölesiye korkuyordum. Canımı yamadıklarına şaşırdım sonrasında; sadece kurallara karşı gelmekle ilgili bir konuşma yaptılar, sonra da beni evime bıraktılar. Annemlere anlatmadılar bile olanları. Gerçekten çok şaşırmıştım buna. Sonra da bu işleri bırakmaya karar verdim. Ama size yemin ederim, o gün polisler beni dövmüş olsaydı, eskisinden daha fazla duvara imza atmak için elimden geleni yapardım.

Graffiti yapma eylemi, kişinin kendine ait bir iz bırakmaya duyduğu tutku, sürekli olarak var olacağını ispat etme isteğidir. Maffesoli’nin daha önce doğru bir şekilde ifade ettiğ i gibi “kentlerde rastladığımız graffitiler, tarih öncesi dönemlerde mağara duvarlarına yapılan resimlerle özdeşleştirilebilir (Maffesoli, 1996:137). Her iki durumda da, bir grup kendini deklare etmek-te, kendisine ait olan bölgenin sınırlarını çizmekte ve böylece varlığını ispatlamaktadır”. *Yazıyorum, öyleyse varım...*

Berlin’deki graffiti ortamında Almanların yanı sıra azınlık gençleri de yer almaktadır. *BackJumps* adında iki dilli (Almanca-İngilizce) bir graffiti dergileri var. Dergide, Berlin’de ve New York, Paris, Londra, Melbourne gibi diğer şehir merkezlerinde bulunan hem yazı, hem de figür içerikli graffiti örneklerine yer veriliyor. Bu graffiti sanatçılarının Paris, Amsterdam ve Londra gibi diğer Avrupa şehirlerinde bulunan hip-hop gruplarıyla ulus-aşırı bir bağlantıları da var. Graffitilerdeki dil genellikle İngilizce. Bu sayede Türk hip-hopçu gençler, hem dışarıdaki dünyayla paylaşımında bulunmalarını sağlayan bir iletişim kanalına sahip olduklarını hissediyor, hem de Almancanın ayrıcalıklı konumuna karşı yürütülen direniş hareketini sürdürüyorlar. Öte yandan, figüratif graffitide genel kural başkalarının yarattığı figürleri, televizyonda yayınlanan çizgi filmlerdeki ve çizgi romanlardaki karakterleri taklit etmektir. Farklı ülkelerde yaratılan çoğu graffiti figürü neredeyse birbirinin kopyasıdır; Japon çizgi filmleri sayesinde küreselleşmiş olan kocaman gözlere ve Amerika’daki zenci hip-hopçuların kıyafetlerini anımsatan giyim tarzına her yerde rastlanır.<sup>11</sup> Kendi etnik birikimlerine ait çeşitli örnek ve renkleri uyarlayan gençler, figüratif graffitinin küreselleşmiş tarzına kendi katkılarını yapar ve kendi yerel

11 Daha fazla bilgi için bkz. Olivia Henkel ve diğ. (1994).



**Resim 1.** Kottbusser Tor, Kreuzberg'deki Naunynritze Gençlik Merkezi'nin girişinde bulunan graffiti.

graffiti tarzlarını oluşturur. Böylece graffiti, küresel ve yerel motiflerin alışımını temel alarak oluşturulan kültürün yansıtıldığı bir arenaya dönüşür.

Neco Çelik ile Erhan Emre, 1980'li yıllarda Berlin, Kreuzberg'de graffitiyle tanışan iki Alman-Türk genciydi. Her ikisi de kariyerlerini graffiti üzerinden şekillendirdi. Neco ünlü bir film yönetmeni olurken, Erhan da ressam olarak tanındı. Neco, Kreuzberg sakinlerinin gündelik yaşamlarını resmeden birkaç film yaptı. Alman-Türk ikili karşıtlığının ötesine geçme eğilimi gösterdiği bazı çalışmalarına *Alltag* (*Her Gün*), *Urban Guerillas* (*Şehir Gerillaları*) ve *Hinter der Tür* (*Kapının Ardında*) filmleri örnek verilebilir. Neco, “‘Alman’ kültürü ve ‘Türk’ kültürü şeklinde ayrımlar üzerinden söz söyleme[nin] modası geçmiş bir klişe” olduğunu belirtmektedir. “Günümüzde insanlar daha fazla hareket halindeler ve içinde bulunduğumuz küreselleşme çağında kültürlerin birbirinin içine geçtiğini görmek son derece olağan bir durum.”<sup>12</sup>

<sup>12</sup> <http://dw-world.de/dw/article/0,2144,1295460,00.html>, 10 Şubat 2007 tarihinde incelenmiştir.





Resim 2. Neco'nun *Şehir Gerillaları* adlı filminden bir graffiti sahnesi.

Berlin Kreuzberg'deki graffiti sanatçıları içinden çıkan başarı öykülerinden biri de Erhan Emre'ye ait. Kendisi Türk-Alman yapımı film ve televizyon dizilerinde rol alan ünlü bir oyuncu (örneğin, *Tough Enough / Knallhart*), film yapımcısı ve 2005 yılı Grimm Ödülü sahibidir. Oyuncululuğa başlamadan önce ünlü bir ressamdı Emre. Kreuzberg'deki Naunynstrasse'de bulunan *Naunyn Ritze*'deki gençlik merkezinde büyüdü. Çalışmalarında gözlemleyebildiğimiz figüratif graffitiden klasik resme geçiş büyüleyici. Bu sanatsal değişim, çalışmalarına farklı bir karakter kazandırıyor. İzleyicilerine sunduğu şey iki farklı sanatsal biçimin birlikte yer aldığı melez bir sanat: graffiti ve resim. Bazı çalışmalarının adları bütünüyle İngilizce; örneğin, 'Geleceğe Sıçrayış' (*Jump to the Future*), 'Ayak İzlerini Yok Etmek' (*Disappearing Footsteps*), 'Kartal Gözü' (*Eagle Eyes*), 'Bakirenin Doğumu' (*Birth of Virgin*) ve



‘Hasan’a İthafen’ (*Dedicated to Hasan*). Çalışmalarına İngilizce isimler vermesi ona küresel kültüre dahil olduğu hissini veriyor.

## SONUÇ

Gençlik artık yalnızca insan yaşamının bir evresi değil. Gençlik yakın dönemde meta haline gelerek kapitalizmin nesnesi oldu. Yüksek öğrenim kurumlarında geçirilen sürenin artmasıyla birlikte insan yaşamının bir evresi olarak kabul edilen gençlik dönemine ilişkin kavram, 30’lu yaşların sonlarını da kapsayacak şekilde genişledi. Yakın dönemde yükselen endüstrisizleşme (*de-industrialization*), toplum dışına itilen kent gençliğinin içinde yaşadıkları şartlardan dolayı duyduğu hoşnutsuzluğu arttırdı. İşçi sınıfı, etnik azınlık ve göçmen ailelerin çocukları gibi toplum dışına itilen gençler, meydana gelen her kötü olayda medya ve siyasi elit tarafından günah keçisi olarak değerlendirildi. Dışlanan gençler, resmi eğitim kurumlarının verdiği eğitimin onlara kendilerini sosyal açıdan yukarı taşıyacak bir donanım sağlamasını beklemekten epeydir vazgeçmiş durumda. Yerel ve merkezi yönetimler, işsiz, eğitimsiz ve ‘okulsuz’ (*unschooler*) gençlere yönelik rekreasyon alanları inşa etmek için ayırdıkları bütçelerde, gözle görülür kesintiler yapıyor. O gençler de bu yüzden müzik, rap albümleri, televizyon, internet, halkevleri ve filmler gibi alternatif “görünmeyen okullar” aracılığıyla kendi eğitim kanallarını yaratmaya yöneliyor.

Rap pedagojisi, modernist eğitim anlayışının yüksek kültür seviyesini normlaştırmasına, toplumdaki entelektüel kimliğini tektipleştirmesine eleştiri getiriyor. Özelde rap pedagojisi ve genelde hip-hop pedagojisi, eleştirel bir eğitim programına işaret etmekte. Bu, Henry Giroux’un ‘sınır pedagojisi’ (*border pedagogy*) olarak adlandırdığı kavramdır. Sınır pedagojisinde yalnızca Batı modernitesinin baskın modellerini referans ya da sonal hedef olarak gösteren kültürel ve sosyal uygulamalara yer verilmemektedir. Rap müzik, alt kültüre mensup kişilerin söz söylemesi için bir alan yaratır. Rap müzik, sınıfı, buluşların yapıldığı bir mekân, öğretmeni bir dönüştürücü, öğrenciyi de bir tür alaycı, bir yardımcı/tamirci haline getirebilir. Öğrenciler paylaşılan düşünce, deneyim ve hikâyeleri alıp onları kendi düşünce, deneyim ve hikâyelerine dönüştürür. Her biri birer organik entelektüel ya da hikâye anlatıcısı gibi hareket edebilir. Dil üzerine çalışmak, müzik üzerine çalışmak, uzlaş ve birbirini benimseme üzerinden farklı bir dil ve müzik yaratma olasılıklarının yolunu açar.

Rap müzik, öğrencilerin, kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayabilecek bir bölgedir. Rap pedagojisi, bilginin, dışsal bir otorite ye-

rine öğrencilerin kendi deneyimlerinden ortaya çıkmasına imkân tanıyabilir. Rap pedagojisi aynı zamanda öğrencilerin gündelik yaşamlarına ait gerçeklikleri dışı vurmalarına imkân sağlayarak, sınıf deneyimini daha demokratik bir hale getirebilir. Kendi yazdıkları rap şarkı sözleri aracılığıyla kendilerini rahatça ifade eden öğrenciler, aynı zamanda bir ara bölgede bir araya gelebilir; ve bu bölgede, farklı deneyim ve düşünceler, ırkçı, kültürel, ekonomik ve coğrafi sınırları yok edecek şekilde somutlaştırılabilir. Bu yüzden rap pedagojisi öğrencilere söz hakkı vererek, yaşadıkları toplumdaki baskın kültüre dair eleştirilerini ifade etmelerini ve kendilerine özgü alt-kültürler, söylemler, tarzlar, kültürel biçimler ve kimlikler oluşturmalarını sağlamaya çalışır. Bu bakımdan eleştirel pedagoji, eğitim süresini kısaltarak, öğrencilerin sınavlarda daha iyi notlar alması ve yeni küresel ekonomiye uyum sağlaması için gerekli olan zemini yaratır. Benzer şekilde rap ve graffiti de erkin bireyi silikleştiren, tektipleştiren ve homojenleştiren uygulamalarına karşı çıkarak kendilerine hegemonya karşıtı bir alan inşa etmeleri için olanak yaratır.

### TEŞEKKÜRLERİMLE...

Türkiye Bilimler Akademisi'ne bilimsel çalışmalarına sağladığı katkılardan ötürü teşekkür ederim. Kaan, Defne ve Can'a, bu çalışma sırasında benimle paylaştıkları değerli görüşleri, önerileri ve verdikleri ilham nedeniyle en derin şükranlarımı sunmak isterim. Aynı zamanda kapsamlı görüşleri için Eva Kimminich ile Nurhan Yentürk'e de minnettarım.

### KAYNAKÇA

- Appadurai, Arjun, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minnesota, 1977.
- Barber, Benjamin R., "More Democracy, More Revolution", *The Nation*, 26, Ekim 2001, s. 193-201.
- Bauman, Zygmunt, *Community: Seeking Safety in an Insecure World*, Polity Press, Cambridge, 2001.
- Beck, Ulrich, *The Reinvention of Politics*, Polity Press, Cambridge, 1996.
- Benjamin, Walter, "The Storyteller: Reflections on the Works of Nikolai Leskov," Hannah Arendt (der.), *Illuminations* içinde, Fontana Press, Londra, 1973.
- Blume, Regina, "Graffiti", Teun A. Van Dijk (der.), *Discourse and Literature: New Approaches to the Analysis of Literary Genres* içinde, John Benjamins, Amsterdam, 1985.
- Clifford, James, *Predicament of Culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1987.
- Crane, Diane, *Invisible colleges: Diffusion of knowledge in scientific communities*, University of Chicago Press, Chicago, 1972.
- Durkheim, Emile, *The Elementary Forms of the Religious Life*, Collier, New York, 1961.

- Foucault, Michel, "Governmentality", *Ideology and Consciousness*, 6, 1979, s. 5-21.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Press, New York, 1970.
- Ganguly, Keya, "Migrant Identities: Personal Memory and the Construction of Selfhood", *Cultural Studies* 6 (1), Ocak 1992.
- Giddens, Anthony, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, Polity Press, Cambridge, 1994.
- Gilroy, Paul, "It's a Family Affair", Murray Forman ve Mark Anthony Neal (der.), *That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader* içinde, Routledge, New York, 2005, s. 87-94.
- , *Black Atlantic: Double Consciousness and Modernity*, Harvard University Press, Cambridge, 1993.
- , *There Ain't no Black in the Union Jack*, Hutchinson, Londra, 1987.
- Giroux, Henry A., "Border Youth, Difference, and Postmodern Education", M. Castells vd. (der.), *Critical Education in the New Information Age* içinde, Rowman & Littlefield Publishers, New York, 1999, s. 93-115.
- , "Counter Public Spheres and the Role of Educators as Public Intellectuals: Paulo Freire's Cultural Politics", M. Hill ve W. Montag (der.), *Masses, Classes, and the Public Sphere* içinde, Verso, Londra, 2000a, s. 251-267.
- , *Impure Acts: The Practical politics of cultural studies*, Routledge, New York, 2000b.
- , *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York, 1992.
- Gramsci, Antonio, *Selection from the Prison Notebooks*, Lawrence & Wishart, Londra, 1971.
- Grenier, Line, "From Diversity to Difference: The Case of Socio-Cultural Studies of Music", *New Formations* 9, Kiş 1989, s. 125-142.
- Kaya, Ayhan, "Aesthetics of Diaspora: Contemporary Minstrels in Turkish Diaspora", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28 (1), Ocak 2002, s. 43-62.
- , "Scribo Ergo Sum: İslamic Force und Berlin-Türken", Jannis Androutsopoulos (der.), *Hip-Hop- Globale Kultur* içinde, Transcript Verlag, Bielefeld, 2003, s. 245-272.
- , *Sicher in Kreuzberg! - Constructing Diasporas: Turkish Hip Hop Youth in Berlin*, Transkript Verlag, Bielefeld, 2001.
- Kaya, Ayhan ve Martin Greve, "İslamic force, Takım 34 und Andere: Identitätsmixturen türkischer Rapper in Berlin und Istanbul", Eva Kimminich (der.), *Rap: More than Words* içinde, Peter Lang (Welt, Körper, Sprache: Perspektiven kultureller Wahrnehmungs - und Darstellungsformen, Bd. 4), Frankfurt a.M., 2004, s. 161-179.
- Kimminich, Eva, "(Hi)story, Rapstory und 'possible worlds' Erzählstrategien und Körperkommunikation im französischen und senegalesischen Rap", E. Kimminich (der.), *Rap More Than Words* içinde, Peter Lang, Frankfurt/M., 2003, s. 233-267.
- , "Lost Elements' im 'MikroKosmos'. Identitätsbildungsstrategien in der Vorstadt- und Hip-Hop-Kultur", E. Kimminich (der.), *Kulturelle Identität: Konstruktionen und Krisen* içinde, Peter Lang, Frankfurt/M., 2004, s. 45-88.
- Lefebvre, Henri, *The Production of Space*, çev. D. Nicholson-Smith, Blackwell, Oxford, 1989.
- Maffesoli, Michel, *The Time of the Tribes*, çev. Don Smith, Sage Publications, Londra, 1996.
- Mahiri, Jabari, "Pop culture pedagogy and the end(s) of school", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(4), Aralık 2000, s. 382-385.

- Mead, Margaret, *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, Doubleday, New York, 1970.
- Scherpf, Stephanie, “Rap Pedagogy: The Potential for Democratization”, *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(1), 2001, s. 73-110.
- Suhr, Heidrun, “*Ausländerliteratur*: minority literature in the Federal Republic of Germany”, *New German Critique*, No. 46, Kış 1989.
- Swedenburg, Ted, “Homies in the hood: Rap’s Commodification”, *New Formations*, 18, Kış 1992, s. 53-66.
- Templeton, Inez Horton, “What’s so German About: Cultural Identity in the Berlin Hip Hop”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Department of Film and Media Studies, University of Stirling, 2005.
- Virilio, Paul, *Lost Dimension*, Semiotext(e), New York, 1991.

# Dizin

- 11 Eylül 2001 30  
17 Aralık 2013 32  
3,2,1 Başla! sosyal sorumluluk projesi 88, 92  
36 Boys 215  
4+4+4 87, 157
- AB Bakanlar Konseyi 35, 44, 45  
AB Komisyonu 31, 32  
AB Komisyonu Hayatboyu Öğrenme Programı 27  
AB Parlamentosu 29, 35, 44, 45  
AB  
    politikaları 34, 42, 43  
    şüpheciligi 29  
    uyum yasaları 184  
Açık Toplum Vakfı 195  
aile  
    bakıcı aile 68, 69  
    koruyucu aile 62, 68, 69-71, 73, 75  
    gönüllü aile 62  
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 62  
ALDE 29  
Alderson, P. 108  
Alman Marshall Vakfı (GMF) 57  
Almanya 9, 10, 17, 19, 30, 31, 195, 205, 213, 214  
Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 10, 31, 79, 214  
Anadolu liseleri 89, 92, 161  
Arnavutluk 13  
Ash, G. T. 14  
ASPB 153  
Atatürk, Mustafa Kemal 78  
Atatürk ilke ve inkılapları 91, 152, 188  
Avrupa Birliği (AB) 27, 29-58, 184, 193, 195  
Avrupa Birliği Öğretmen Bilgi Araştırması 27, 28, 56  
Avrupa Değerler Araştırması (ADA) 3, 4, 7, 8, 10, 11  
Avrupa Değerler Atlası 3, 8, 11-15, 21  
Avrupa Değerler Eğitimi (ADE) 8  
Avrupa değerleri *bkz.* değerler  
Avrupa Gemisi seminerleri 28  
Avrupa Gençlik Vakfı 195  
Avrupa Komisyonu 32, 35, 44, 45  
Avrupa Konseyi 129, 152, 157, 195, 196  
Avrupa Parlamentosu 29, 33  
Avrupa projesi 14  
Avrupalı Yurtseverler (PEDIGA) 31  
Avustralya 79  
Avusturya 31  
Aydınlanma Çağı 90  
ayrımcılık 13, 32, 53, 61, 63-65, 70, 131, 136, 137, 150, 156, 171, 173, 179, 206, 208, 213  
Azerbaycan 13  
Azize-A 213  
azınlıklar 32, 53, 131, 202, 207, 210, 211, 213-216  
azınlık hakları *bkz.* haklar  
Azra 212
- bakıcı aile *bkz.* aile  
bakım  
    modelleri 61, 62, 68-71, 75  
    politikaları 172, 174  
Barber, Benjamin R. 209  
Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) 159  
Batılılaşma 35, 46-50  
Bauman, Zygmunt 207, 208  
Beck, Ulrich 207  
beden eğitimi *bkz.* eğitim  
Belçika 3  
Benjamin, Walter 205  
Berlin 205, 206, 215-218  
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 91  
Beyoğlu Belediyesi Gençlik Merkezi 28  
bilgi üretimi 203, 209  
Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (KA1) 193  
bireyselleşme 12, 92  
Birleşik Krallık 10, 19, 30

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) 64, 107, 118, 120, 131, 144, 149-152
- Blume, Regina 214
- break-dance 211, 212
- Bu Sınıfta Neler Oluyor? ölçeği 81, 82, 84
- Cameron, David 30, 31
- cinsel
- istismar 68
  - yönelim 170
- cinsiyet eşitliği 7, 178, 192, 196
- Clark, A. 116, 117
- Clifford, J. 211
- Comenius Programı 36, 54, 56, 57
- Crane, Diana 209
- Cronbach alfa katsayısı 81, 82
- Cumhuriyet dönemi 78, 89, 90
- Çek Cumhuriyeti 13
- Çelik, Neco 217, 218
- Çernobil 17
- çevresel
- farkındalık 22, 177
  - kaygılar 17, 21
  - sorunlar 17, 18, 21, 22
- Çin 10, 31
- çocuk
- algısı 107-122
  - annelik 65
  - hakları bkz. haklar
  - katılımı 107-122, 147-163
  - tanımı 115
  - yetiştirme 11, 15-17, 111, 114
- Çocuk Hakları Komiteleri 150, 153
- Çocuklar Sayı Değildir 131
- çocukluk
- kavramı 107-109
  - sosyolojisi 111, 112
- Çözüm Süreci 34
- Danimarka 7, 19, 29
- değerler
- Avrupa değerleri 13, 27, 34, 56
  - evrensel değerler 80, 155
  - geleneksel değerler 16
  - kültürel değerler 115, 152
  - postmodern değerler 17
- Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (MECLİS) 152
- demokrasi 6, 35, 36, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 58, 78, 148, 149, 152-158, 162, 198
- katılımcı demokrasi 148
- temsili demokrasi 148, 149
- eğitimi bkz. eğitim
- Demokrasi ve İnsan Hakları dersi 157
- demokratik okul kültürü bkz. kültür
- Demokratik Okul Kültürü Yeterlilikler Çerçevesi El Kitabı* 157, 158
- Demokratik Okullara Doğru projesi 159, 161
- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi (DVIHE) 152, 157, 158
- Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi 152
- Deniz Box 212
- devlet
- koruması 61-75
  - okulları 81, 127-136, 138, 143, 144
- Devlet Planlama Teşkilatı 193
- diaspora 210-214
- dışlama / dışlanma 46, 64, 68-70, 114, 127, 144, 171, 178, 201, 206-208, 211, 213, 219
- Doğru Sözlük uygulaması 63, 70, 71, 75
- Dünya Değerler Araştırması 10
- e-okul sistemi 132, 143, 145
- Eflatun 169, 170
- eğitim
- düzeyi 19, 21, 49, 58
  - politikaları 52, 54, 112, 134, 144, 153
  - programları 61, 62, 64, 75, 78-80, 83, 85, 112, 123, 152, 193, 209, 210, 219
  - beden eğitimi 87-103
  - demokrasi eğitimi 152, 154, 155, 157
  - sınav odaklı eğitim 87, 92, 95, 96, 103
- Eğitim Kültür ve Araştırma Genel Müdürlüğü 191

- eKampüs 85  
 Eko 212  
 Emre, Erhan 217, 218  
 engelli hakları *bkz.* haklar  
 EPP 29  
 Erasmus Programı 36, 54, 56, 57  
 Erasmus+ Programı 193-198  
 Erci E 212  
 Erdoğan, Murat 27, 134  
 Erdoğan, Recep Tayyip 32  
 erken evlilikler 65  
 eşcinsellik 7, 8 *ayrıca bkz.* cinsel yönelim  
 eşitsizlik 46, 89, 122, 144, 171, 173, 176, 178, 179, 186, 189, 190, 198, 208  
 etiketleme 61, 63, 68, 70-72, 74, 159  
 Etiketsiz Eğitim Projesi Öğretmen Eğitimleri 61, 64-67, 71, 75  
 etnik köken 159, 170, 171, 202, 204, 210, 211  
 evlat edinme 62, 68, 70  
 evlilik dışı annelik 65  
 evrensel değerler *bkz.* değerler
- feminizm 147, 172, 174, 175, 179  
 Fen liseleri 89  
 Finlandiya 19, 29, 31, 79  
 Foucault, Michel 89, 209  
 Fransa 17, 29, 33, 90  
 Franzen, A. 21  
 Fraser, N. 82, 175  
 Freire, Paulo 209  
 Friedrich Ebert Stiftung Derneği 195  
 Fuat 212  
 Füle, Stefan 32
- Galler 158  
 gangsta grupları 212  
 Geçici Eğitim Merkezleri 127, 130, 132, 134, 143  
 Geçici Koruma Yönetmeliği 127, 129, 130, 132  
 Gençler için Katılım Merdiveni 187  
 gençlik  
 alanı 184, 185, 194, 196  
 kampları 192, 193
- kültürleri *bkz.* kültür  
 Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 191  
 Gençlik Programı 36, 56, 57  
 Gençlik Projeleri Destek Programı 192  
 Gençlik ve Kültür Evleri 192  
 Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) 192, 193  
 Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü 191  
 Geri Kabul Anlaşması 31  
 Gezi Olayları 32, 33, 57  
 Gilroy, Paul 202, 205, 208  
 Giroux, Henry 203, 210, 219  
 Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 31  
 göçmenler 7, 9, 101, 171, 201, 214, 219  
 gönüllü aile *bkz.* aile  
 graffiti 201, 208, 210-218, 220  
 Gramsci, Antonio 205, 206  
 Grundwig Programı 36, 54, 56, 57  
 Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) 192
- Habitat II 183  
 Hacettepe Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi 134  
 Haçlı Ruhu 35, 46-50, 58  
 Hahn, Johannes 33  
 haklar  
 azınlık hakları 32, 53, 131  
 çocuk hakları 32, 61, 64, 70, 107, 118, 120, 131, 142, 144, 149, 150, 153  
 engelli hakları 32  
 insan hakları 35, 36, 46, 52, 53, 58, 127, 129, 131, 139, 142, 152, 157, 170-172, 174, 178, 185, 196, 198  
 kadın hakları 32, 61, 64, 70, 107, 118, 120, 131, 142, 144, 149, 150, 153  
 katılım hakkı 27, 107, 118-120, 150, 151, 162  
 Halk Eğitim Merkezleri 139, 140, 210  
 Hamitler Toki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 161  
 Hayat Sende Derneği 61-64  
 Helsinki Zirvesi 193  
 Hindistan 10, 178

hip-hop kültürü 201-212, 215, 216, 219  
 Hofstede, G. 4  
 Hofstede, G. J. 4  
 Hollanda 3-6, 10  
 Hollande, François 31, 33

Infakto RW 27, 28  
 Inglehart, R. 6, 22  
 Irak 30, 129  
 ırkçılık 53, 206-208, 211, 213, 214, 220  
 IŞİD 34

ifade özgürlüğü *bkz.* özgürlükler  
 İhtiyaç Odaklı Çalışma Grupları 161  
 İkinci Dünya Savaşı 78, 185  
 ilkokul 96, 130, 139, 156-159  
 İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları  
   Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 197  
 İngiltere 29-31, 79, 160  
 insan hakları *bkz.* haklar  
 İnsan Hakları İzleme Örgütü 139, 142  
 İrlanda 79  
 İskoçya 30  
 İslâm karşıtlığı 30  
 Islamic Force 212, 213  
 İspanya 4, 29, 30  
 işsizlik 7, 9, 43, 46, 208, 211  
 İstanbul Bilgi Üniversitesi Avrupa Birliği  
   Enstitüsü 196  
 İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk  
   Çalışmaları Birimi 130, 158, 159  
 İstanbul Bilgi Üniversitesi Medya Bölümü  
   131  
 istismar 61, 62, 68, 69-73 *ayrıca bkz.*  
   cinsel istismar  
 İsveç 7, 31  
 İsviçre 31

James, A. 108, 110, 115  
 Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi  
   projesi 28  
 JFK 215

Kadir Has Üniversitesi 36, 57  
 kadın

erkek eşitliği 35 *ayrıca bkz.* cinsiyet  
   eşitliği  
   hakları *bkz.* haklar  
   hareketi 173, 174  
   işgücüne katılımı 35, 50, 173  
 kalıpyargılar 61, 63, 70, 136  
 Kalkınma Bakanlığı 192, 198  
 kamusal alan 174, 203  
 Kanada 79  
 Katalanlar 30  
 katılım hakkı *bkz.* haklar  
 Kent Konseyleri 183  
 Killa Hakan 212  
 kimlik  
   Avrupa kimliği 4  
   çoklu kimlik 210  
   dinsel kimlik 58  
   etnik kimlik *bkz.* etnik köken  
   kültürel 210, 213  
   toplumsal cinsiyet kimliği 58  
 kimlik siyaseti 207, 208  
 Kimminich, Eva 205  
 Kopenhag Kriterleri 34  
 koruyucu aile *bkz.* aile  
 kültür  
   alt kültür 206, 219, 220  
   demokratik okul kültürü 152, 157  
   gençlik kültürleri 201, 202, 207, 208,  
     210-212  
   kofigüratif kültür 203  
   küresel kültür 210, 211, 219  
   popüler kültür 203-205, 209, 210  
   postfigüratif kültür 203  
   prefigüratif kültür 203  
   yüksek kültür 203, 219  
 kültür işçisi (*cultural workers*) 203  
 kültürel  
   değerler *bkz.* değerler  
   farklar 108  
 kültürel bakış 36, 38, 48, 49, 58  
 küreselleşme 92, 217  
 Landsdown, G. 119  
 Leinonen, J. 107  
 Leonardo Programı 56, 57



- Likert ölçeği 81, 82  
 Lipponen, L. 107  
 lise eğitimi *bkz.* ortaöğrenim  
 Lister, R. 175
- Macaristan 29, 31  
 Maffesoli, Michel 207, 208, 216  
 Mahiri, J. 209  
 Marquette Ortaokulu 162  
 Maslow, A. H. 6  
 Massey, D. 13  
 MC Solaar 206  
 Mead, Margaret 202, 203  
 MEB Stratejik Planları 153  
 Merkel, Angela 30, 31, 33  
 merkezi sınav sistemi 87, 88, 95, 98, 99, 102, 103  
 Meyer, R. 21  
 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 78, 80, 127, 129, 130, 134, 143, 153, 154, 157, 158  
 Milli Eğitim Temel Kanunu 152  
 milliyetçilik 46, 48, 49, 58, 90, 91, 152, 210, 212  
 Minkov, M. 4  
 modernleşme 12, 15, 16, 89, 91  
 Mogherini, Federica 33  
 Mouffe, Ch. 175  
 müzik  
 mülteciler *bkz.* Suriyeliler
- neo-Naziler 31  
 Norveç 7  
 Nussbaum, M. C. 177, 178
- Obama, Barack 31  
 okul  
   meclisleri 147, 153-163  
   öncesi eğitim 68, 128, 129  
   yönetimi 99, 156, 159, 160-161, 163, 187  
   terkleri 64, 65  
 Okulda Avrupa Değerleri Projesi: Avrupa Birliği Öğretmen Bilgi Araştırması 27, 28  
 Ojala, M. 107
- Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar Ölçeği 77, 81-83  
 ortaöğrenim (lise eğitimi) 87, 88, 129, 154, 190, 194, 197  
 Osmanlı Devleti 46-50  
 Osmanlı dönemi 89, 90
- Öğrenen Lider Öğretmen Programı 77, 79-82, 84  
 Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) 28, 54, 61, 64, 65, 77, 79, 84, 85  
 Öğretmenin Sınırı Yok projesi 80  
 önyargılar 29, 46, 61, 63, 64, 70, 144  
 özel alan 147, 174, 175, 203  
 özgürlükler  
   ifade özgürlüğü 7, 51, 131, 149  
   seyahat özgürlüğü 44, 46  
   örgütlenme özgürlüğü 184  
   politik özgürlük 22  
   vicdan özgürlüğü 149
- pedagoji  
   pop kültürü pedagojisi 210  
   rap pedagojisi 201, 202, 210, 219, 220  
   sınır pedagojisi (*border pedagogy*) 203, 219
- PISA (Programme for International Student Assessment) 79, 84  
 Polis Amca Ortaokulu 163  
 Politika Reformuna Destek (KA3) 194  
 Polonya 4  
 Proje ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü 191  
 Prout, A. 108, 111  
 psikososyal destek 128, 141  
 Putin, Vladimir
- Qvortrup, J. 113
- Rakim 202  
 rap  
   müzik 201, 204-206, 208-213, 219, 220  
   pedagojisi *bkz.* pedagoji

Türk rapçileri 205, 206, 212, 213  
Rusya 34

S&D 29

Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu  
Girişimi 88

Sabancı Vakfı 61, 63, 64, 195

sanat 102, 119, 192, 215-218

sanayisizleşme (*deindustrialisation*) 201

Sarıyer'de Okullar Demokratikleşme

Yolunda projesi 158

Sarkozy, Nicolas 33

sekiz yıllık zorunlu eğitim 87

sekülerizasyon 6

sekülerizm 6

Sen, Amartya 170, 176-178

Sevr Anlaşması 46-50

Sivil Toplum için Destek Vakfı 195

Sivil Toplum Kuruluşları (STK) 85, 183,  
184, 190-198

sınav odaklı eğitim sistemi *bkz.* eğitim  
sınıf

temsilcileri 156, 159

yönetimi 77-83, 135, 162

sınır

aşanlar (*border crossers*) 203

entelektüelleri (*border intellectuals*)  
203

Soma maden faciası 32

Sosyal Duvarları Yıkılım projesi 61, 63,  
64, 71

sosyo-ekonomik

destek 141, 142

farklılıklar 78

Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama  
ve Araştırma Merkezi 196

spor 91, 92, 96, 98, 100-103, 185, 188,  
191, 192, 207

St. Joseph's RC Comprehensive School  
160

Stylianides, Christos 33

Support, Advanced Learning and Training  
Opportunities within the Erasmus+:  
Youth in Action programme (SALTO)  
196

Suriye krizi 30, 32, 34

Suriyeli

mülteciler 34, 129, 133, 140

mülteci akımı 7

mülteci çocuklar 127-134, 142, 143

öğrenciler 127-145

Swoboda, Hannes 33

Şenocak, Zafer 213, 214

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
(TTKB) 157

TALIS raporu (OECD) 80

Tarcan, Selim Sırrı 90

Taylor, L. 13

The Last Poets 204

Tomasevski, Katarina 127, 129, 131, 144  
toplumsal

cinsiyet 7, 58, 92, 111, 172-174, 178,  
192, 196

roller 171-174

*Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi* 154

*Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve*

*Akademik Başarı Araştırma Raporu*  
65, 88

Türkiye Öğrenci Meclisi 156

Türkiye-AB ilişkileri 31, 34, 46, 48, 49, 58

Türkiye-Almanya Gençlik Köprüsü 195

Türkiye'nin AB'ye üyeliği 32-36, 40-44,  
52-58

Ukrayna 20193

Ulusal Ajans (UA)

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve  
Eylem Planı 153

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi  
157

Venninen, T. 107

Vigarello, Georges 90, 92

Virilio, Paul 202

yabancı düşmanlığı 208

Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS)  
132, 136, 143, 145

Yabancılar ve Uluslararası Koruma  
Kanunu (YUKK) 129  
Yabancılar Yönelik Eğitme ve Öğretme  
Hizmetleri Genelgesi 127, 128, 130  
Yapabilirlik Yaklaşımı 175-178  
Yenilik ve İyi Uygulama Değişimi için  
İşbirliği (KA2) 193  
Yentürk, Nurhan 201, 220

Yeşiller 29  
yoksulluk 46, 149, 176, 179, 208, 211,  
214  
Yunanistan 19, 29, 30, 34, 57  
yurttaşlık 13, 28, 31, 57, 148, 149, 151-  
156, 171, 175, 176, 183, 188, 189,  
192, 209

Elinizdeki bu eser, 2013-2016 yılları arasında Avrupa Birliği Enstitüsü olarak yürütülen ve Enstitü'ye Jean Monnet Mükemmeliyet Merkezi unvanını kazandıran “Okulda Avrupa Değerleri” adlı projenin nihai ürünüdür.

*Değerler Eğitimi* adlı bu eserde ilk olarak Avrupa Değerleri ele alınırken, ardından proje başında ve İstanbul özelinde öğretmenlerle yapılan niceliksel araştırmanın sonuçları paylaşıyor. Çocuk algısını ve çocuk katılımını ele alan Üçüncü Bölüm, son yıllarda Türkiye toplumunu ve siyasetini oldukça meşgul eden Suriyeli mülteci çocukların eğitim hizmetlerine erişim konusunda yaşadıkları sorunların ele alınmasıyla devam ediyor ve son olarak okullardaki karar alma süreçlerinde çocuğun katılımını tartışıyor.

Toplumsal cinsiyetin konu edildiği Dördüncü Bölüm'de toplumsal cinsiyet, çocuk hakları, çevre, eğitim, kültürel çeşitliliğin yönetimi, göç ve hareketlilik gibi konulara odaklanılıyor ve bu konular üzerinde farkındalık yaratılmaya çalışılıyor. Beşinci Bölüm'de ise sivil toplum örgütleri üzerinden hareketle gençlik merkezlerinin ve hareketlilik olgusunun gençler için başlı başına nasıl alternatif okul olarak işlev gördüğü anlatılmakta ve son olarak Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli gençler üzerine gerçekleştirilen alan çalışmalarından hareketle rap müziği ve grafitinin alternatif bir öğrenim pedagojisi olarak nasıl kullanılabileceği konusundaki düşünceleri aktarılıyor.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen Akademisi, Beyoğlu Gençlik Merkezi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü'nün üç yılı aşkın bir süredir yürüttükleri üretken çalışmaların, araştırmaların, seminerlerin, eğitimlerin ve hizmet için öğretmen eğitimlerinin ışığında kaleme alınan makalelerle birlikte diğer akademisyenlerin de katkılarıyla, demokratik ve katılımcı eğitim konusunda bilinen ve alternatif birtakım pedagojik yöntemlerin ele alındığı bu derlemenin keyifle okunmasını arzu ediyoruz.

**AYHAN KAYA GÜLPERİ VURAL ASLI AYDIN UWE KRAUSE SONNUR ÖZEL**  
**E. EKİN ÇAPAR ÖZNUR TOPER HAKAN YÜCEL DEMET LÜKÜSLÜ FETHİYE**  
**ERBİL AYŞE BEYAZOVA MELDA AKBAŞ ATİKE ZEYNEP KILIÇ GÖZDE**  
**DURMUŞ PINAR UYAN-SEMERÇİ YÖRÜK KURTARAN**

ISBN: 978-605-399-447-3



www.bilgiyay.com



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI